ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ   
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

**Развитие иноязычной устной монологической речи учащихся младшего подросткового возраста   
на основе креативных цифровых инструментов**

основная образовательная программа магистратуры по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика»

Исполнитель:

Обучающийся 2 курса  
Образовательной программы  
«Теория обучения иностранным языкам   
и межкультурная коммуникация»

очной формы обучения   
Абрамова Мария Николаевна

Научный руководитель:  
к.ф.н., доц. Копыловская М.Ю.

Рецензент:  
 к.т.н., Коган М.С.

Санкт-Петербург2018

# Содержание

Введение**4**

**Глава 1. Проблемы развития устной монологической речи на современном этапе8**

1.1 Методика развития устной монологической речи на иностранном и английском как иностранном языках8

* + 1. Обучение говорению8
    2. Монологическая речь как предмет обучения13

1.2 Характеристика психолого-возрастных особенностей учащихся младшего подросткового возраста21

* + 1. Индивидуально-возрастные особенности учащихся младшего подросткового возраста21
    2. Особенности формирования личности подростков эпохи цифровых технологий24
    3. Мотивация в новых условиях обучения 30

1.3 Креативность как образовательная ценность 34

Выводы по главе 144

**Глава 2. Методика использования креативных цифровых инструментов в развитии устной монологической речи46**

2.1. Креативные цифровые инструменты и их лингводидактический потенциал46

2.1.1. Креативные цифровые инструменты как средство обучения иноязычной устной монологической речи49

2.1.2. Классификация исследуемой группы креативных цифровых инструментов52

2.1.3.Специфика рассматриваемых креативных цифровых инструментов58

2.2. Задания по развитию устной монологической речи на английском языке с использованием рассмотренных цифровых технологий61

Выводы по главе 2 68

**Заключение69**

**Список использованной литературы72**

# Введение

Последние десятилетия характеризуются развитием технологий, регулярной обновляемостью знаний и трансформацией способов коммуникации. Эти тенденции приводит к изменениям требований на современном рынке труда: сегодня ценным работником считается специалист, умеющий гибко приспосабливаться к изменчивым условиям глобальной среды и свободно чувствующий себя в мире технологий.

Другим естественным последствием автоматизации и технологизации многих сфер деятельности является смещение репродуктивной парадигмы на креативную. Сейчас, когда механическое исполнение подавляющего большинства задач, позволяет по-новому использовать человеческие ресурсы, работодатели заинтересованы в сотрудниках, способных нестандартно и творчески подходить к решению задач.

Необходимость приспосабливаться к изменяющимся условиям глобальной среды, и ценность креативных способностей на современном рынке труда вызывают потребность в качественном изменении модели образования, которую нужно модернизировать с учетом долгосрочной перспективы.

Все это заставляет предположить, что современное образование должно способствовать формированию знаний, умений и навыков, необходимых для успешного взаимодействия с информационными и коммуникационными технологиями. Помимо этого, система обучения должна предполагать наличие приемов и техник развития творческого потенциала учащихся.

Поскольку в современном поликультурном информационном обществе важным условием профессиональной мобильности, личностного и карьерного роста является владение иностранным языком, очевидно, что модернизации должна подвергнуться и вся система иноязычного образования. Сегодня цель обучения иностранному языку состоит не только в развитии коммуникативных и социокультурных навыков, но и в формировании технологической грамотности и креативности учащихся.

Таким образом, **актуальность** данной работы определяется:

* интенсивностью распространения цифровых технологий в повседневной жизни и востребованностью такого качества как креативность для успешного личного и профессионального развития в будущем;
* необходимость поиска новых методов обучения актуальных для поколения цифровых аборигенов;
* необходимостью развития креативности в связи с потребностями современного рынка труда.

**Объектом исследования** служит процесс обучения иноязычной устной монологической речи учащихся младшего подросткового возраста.

**Предмет исследования**: формы и методы использования креативных цифровых инструментов для развития иноязычной устной речи.

**Цель исследования** состоит в том, чтобы изучить функционал существующих креативных цифровых инструментов, которые могут способствовать развитию указанной формы речи у учащихся младшего подросткового возраста и предложить формы и методы работы с ними для решения данной лингводидактической задачи.

Для достижения поставленной цели, мы выделили следующие задачи:

1. провести ретроспективный анализ научно-методической литературы по теме нашего исследования;
2. изучить психолого-возрастные особенности учащихся младшего подросткового возраста в эпоху цифровых технологий;
3. проанализировать роль мотивации учащихся младшего подросткового возраста в новых условиях обучения;
4. определить понятие креативность как образовательная ценность;
5. определить лингводидактический потенциал использования креативных цифровых инструментов в обучении иностранным языкам;
6. предложить критерии отбора креативных цифровых инструментов;
7. описать и классифицировать группу креативных цифровых инструментов;
8. разработать задания на основе использования данных креативных цифровых инструментов для учащихся 6-8 классов.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

1. анализ научной литературы по методике обучения иностранным языкам, лингводидактике, педагогике, психологии, лингвистике в рамках исследуемой проблемы;
2. анализ статистических данных, отражающих индивидуально возрастные особенности подростков эпохи цифровых технологий;
3. методический анализ существующей практики использования цифровых инструментов в обучении иностранным языкам.

**Научная новизна** работы заключается в том, что в результате исследования были обоснованы базовые положения методики обучения подростков младшего школьного возраста устной монологической речи на основе использования креативных цифровых инструментов.

**Теоретическая значимость** работы заключается в уточнении ряда фундаментальных лингводидактических понятий: устная монологическая речь и мотивация подростков младшего школьного возраста; в изучении особенностей учащихся, живущих в эпоху цифровых технологий; в обосновании целесообразности использования креативных цифровых инструментов в обучении устной монологической речи данной категории обучаемых.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что в работе предложено описание функционала ряда креативных цифровых инструментов и предложены рекомендации по их использованию в обучении на примере ряда упражнений.

**Структура работы.** Данная диссертация содержит 81 страницу и включает в себя введение, две главы и заключение. К диссертации прилагается список использованной литературы и источников.

Первая глава включает в себя 3 параграфа, в которых излагаются теоретические основы данного исследования. Вторая глава состоит из 2 параграфов, которые содержат методические рекомендации, направленные на развитие устной иноязычной монологической речи учащихся младшего подросткового возраста на основе креативных цифровых инструментов.

# Глава 1. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

## Методика развития устной монологической речи на иностранном и на английском как на иностранном языке

### Обучение говорению

Изменения в социально-политической и экономической жизни России обуславливают изменения и в области образования. Применительно к иностранному языку как учебному предмету образовательная ситуация изменилась вдвойне. Российская Федерация стала более открытой, вошла на правах партнера в мировое сообщество, поэтому учебному предмету «Иностранный язык» отводится существенная роль. Этот предмет призван решать такую задачу, как обеспечение условий для формирования у учащихся адекватной современному уровню знаний картины мира и интеграции личности школьника в систему мировой и национальной культуры, а главное, развивать те качества, которые потребуются им в их профессиональной деятельности.

Процесс обучения иностранным языкам призван сформировать у учащихся способность участвовать в непосредственном и опосредованном диалоге культур, совершенствоваться в иностранном языке и использовать его для углубления своих знаний в различных областях науки, техники и общественной жизни. Достижение каждой из этих целей предполагает способность свободно и качественно осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Именно поэтому формирование навыков и умений говорения является сегодня центральным в системе обучения английскому языку.

Крупнейшие ученые в области отечественной методики и лингводидактики, такие как С.Ф. Шатилов, Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, О.И. Трубицина, В.М. Филатов и многие другие заложили основы теории обучения говорению. Рассмотрим различные подходы к определению данного термина.

Е.И. Пассов определяет говорение с точки зрения видов речевой деятельности, относя его к продуктивному виду, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение [Пассов, 1989: 124].

Основные функции этого общения, согласно О.И. Трубициной: информативная, аффективная, побудительная, этикетная и оценочная. Данные функции определяют отбор языковых средств и синтаксических конструкций для обучения устной монологической речи [Трубицина, 2018: 296].

Важным для нас является утверждение С.Ф. Шатилова о том, что говорение – это всегда активный процесс, в котором проявляется отношение говорящих к окружающей действительности [Шатилов, 1986: 81].

В.М. Филатов развивает эту мысль, отмечая, что именно активность обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника, что важно для достижения цели общения [Филатов, 2004: 193].

Помимо активности процесса говорения ученый называет такие специфические черты данного вида деятельности, как:

1. мотивированность: в методике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации;
2. целенаправленность;
3. взаимосвязанность с мыслительной деятельностью: любая коммуникативная (речевая) задача является по сути дела речемыслительной задачей;
4. неразрывная связь с личностью: будучи включенной в общественные отношения, личность проявляет активность в своей жизненной позиции, которую она выражает в речи;
5. эвристичность и самостоятельность: говорение как деятельность не может быть алгоритмизировано, программа говорения создается самим автором;
6. о[пределенный темп](http://topuch.ru/testi-metodologiya-nauki-aktualenuyu-versiyu-etogo-fajla-vi-vs/index.html), который должен быть не ниже и не выше допустимых в общении норм;
7. ситуативность [Филатов, 2004: 193-194].

Таким образом, говорение представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется общение. Общение имеет различные функции, в зависимости от функции осуществляется выбор языковых средств.

Говорение имеет ряд особенностей, характеризующий его как вид речевой деятельности, таких как: мотивированность, целенаправленность, взаимосвязанность с мыслительной деятельностью, неразрывная связь с личностью, эвристичность и самостоятельность, о[пределенный темп](http://topuch.ru/testi-metodologiya-nauki-aktualenuyu-versiyu-etogo-fajla-vi-vs/index.html) и ситуативность.

Крупнейшие отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский, И. А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, рассматривали говорение с точки зрения процесса речепорождения. Несмотря на расхождения в системе понятий, все они признавали трехфазность структуры речевых действий. Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия выделяли следующие фазы: фаза планирования, фаза осуществления и фаза контроля.

Согласно А.А. Леонтьеву, на первой стадии, т.е. фазе планирования формируется замысел или мотив речевого высказывания. На следующей стадии говорение представлено «в виде свернутых внутренних умственных действий по программированию и структурированию речевого высказывания в соответствии с замыслом». Здесь функционирует операционный механизм «внутреннего оформления», обеспечивающий актуализацию вербальных средств, грамматическое структурирование фраз и их трансформацию [Зимняя, 1991: 77].

Что касается последней фазы, то контроль начинается на уровне определения общего семантического образа. Н.И. Жинкин характеризует этот процесс так: «Слух принимает то, что говорит собеседник, а кинестезии принимают и доносят то, что делает сам говорящий, когда он говорит. Разные донесения должны передаваться разным афферентным путем», т.е. через различные импульсы, возникшие в результате воздействия на организм факторов внешней среды [Жинкин, 1958: 46].

И.А Зимняя предлагает несколько иную трактовку этапов речепорождения, выделяя такие фазы как:

1. мотивационно-побудительная, представляющая «сплав» мотива и коммуникативного намерения, на ней у говорящего возникают мотивы и осознаются цели высказывания;
2. аналитико-синтетическая (фаза формирования и формулирования мысли), отвечающая за планирование, программирование и внутреннюю организацию речевой деятельности, на которой говорящий, используя лексико-грамматические средства, имеющиеся в долговременной памяти, выстраивает в уме высказывание с целью изложения своих мыслей;
3. исполнительная/реализующая представлена конкретной речевой реализацией, на которой говорящий произносит свое высказывание, используя звуковые и интонационные средства языка [Зимняя, 1991: 358].

Несмотря на некоторые расхождения в трактовке фаз, все ученые сходятся на том, что ключевой фазой, от которой зависит, состоится ли акт говорения, является первая фаза – фаза планирования (А.А. Леонтьев) или мотивационно-побудительная фаза (И.А. Зимняя). Причиной этому служит то, что совокупность мотивов является источником любой деятельности, в том числе, и иноязычной учебно-речевой деятельности. Говорение, побуждается, в первую очередь, коммуникативно-познавательным мотивом, носящим личностный характер. При этом, как справедливо отмечает Н.И. Жинкин: «Ситуация урока снимает естественную коммуникативность речи ... Есть только один способ освободиться от того недостатка. Надо, чтобы у ученика возникла потребность в коммуникации» [Зимняя, 1991: 371].

Потребность в коммуникации можно стимулировать, подобрав наиболее эффективные приемы, средства и методы обучения [Трубицина, 2018:301]. При этом роль учителя не ограничивается стимулированием мотива речевого высказывания учащегося, его помощь нужна на всех фазах речепорождения. Функция учителя заключается в том, чтобы сформировать у учащегося навыки, которые позволили бы ему самостоятельно справиться с фазами планирования и контроля высказывания. Успешность формирования этих навыков зависит от различных факторов

Многие отечественные методисты исследовали факторы, учет которых способствует успешному овладению говорением. Н.Д. Гальскова, ведущий отечественный специалист в области обучения говорению в процессе формирования навыков устного общения выделяет два важных компонента: индивидуально-возрастные особенности обучаемых и ситуативная обусловленность обучения говорению.

Индивидуально-возрастные особенности зависят от психофизиологических характеристик отдельной возрастной группы. Возрастная психология выделяет три группы школьников: младший школьный (1-4 классы), средний возраст (5-7 классы), старшеклассники (8-11 классы). Учет психофизиологических особенностей каждой из этих возрастных групп способствует эффективному обучению говорению.

Вторая составляющая успешного овладения устной речью, ситуативная обусловленность, способствует возникновению мотива и потребности высказывания и активизирует мыслительную деятельность, приближая учебный процесс к естественному речевому общению [Гальскова, 2007: 198-199].

Е.Н. Соловова и Е.И. Пассов в числе прочих условий, способствующих успешному овладению устной речью, рассматривает мотивацию и источники ее создания [Соловова, 2003: 168; Пассов, 1989: 198].

После краткого анализа общих положений обучения говорению для решения задач нашего исследования перейдем к рассмотрению монологического высказывания.

### 1.1.2 Монологическая речь как предмет обучения

Как известно, существует две формы устной речи: диалогическая и монологическая. Каждая из этих форм обладает психолингвистическими особенностями, учет которых необходим при обучении говорению, поскольку формирование умений монологической и диалогической речи предполагает дифференцированную организацию материала и различные приемы работы с ним.

Для того, чтобы проиллюстрировать особенности и различия монологической и диалогической речи, приведем в виде таблицы сравнительный анализ их основных психолингвистических характеристик, сделанный на основе трудов таких отечественных исследователей, как Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Т.В. Иванова, З.Р. Киреева, Е.И. Пассов, И.А. Сухова, О.И. Трубицина, С. Ф. Шатилов и др. [Шатилов, 1986: 70-80; Пассов, 1989: 177; Гальскова, 2007: 203-205; Трубицина, 2018: 323; Иванова, Киреева, Сухова, 2009: 17] (См. Табл. 1).

#### Таблица 1. Сравнение психолингвистических характеристик диалогической и монологической речи

|  |  |
| --- | --- |
| **Психолингвистические характеристики  диалогической речи** | **Психолингвистические характеристики  монологической речи** |
| 1. Речь имеет двусторонний характер: речевое поведение одного партнера определяется речевым поведением другого участника коммуникации. Каждый из участников последовательно принимает роль как говорящего, так и слушающего. | 1. Речь имеет односторонний характер: непосредственная обратная связь отсутствует, объем, характер информации, структура, композиция и языковые средства определяются самим говорящим. |
| 1. Речь характеризуется спонтанностью, которая проявляется в: 2. большом объеме невербальной коммуникации (жестикуляции, интонации, мимике и др.), 3. эмоциональной окрашенности, 4. эллиптичности (пропуске и сокращении языковых средств), 5. употреблении «лишних», дублирующих слов и фраз, 6. частом использовании клише, разговорных формул и неполных предложений. | 1. Речь преимущественно запланирована, это обуславливает: 2. минимальный объем невербальной коммуникации, 3. меньшую, по сравнению с диалогической речью, эмоциональной окрашенностью, 4. целенаправленность, а значит и: информативность, выразительность, логичность, связность, целостность, 5. наличие структуры (вступление, развитие темы, заключение), 6. красочность речи, следование норме языка, сложный синтаксис. |
| 1. Речь преимущественно ситуативна, экстралингвистические факторы, такие, как время, место, условия и пр. обусловливают и объясняет 75% сказанного. | 1. Речь преимущественно контекстна: сказанное должно быть понятно из самого себя. |

На основе данного анализа, мы можем определить монологическую устную речь как относительно развернутый, продолжительный и организованный тип речи, в котором объем, характер информации, структура, композиция и языковые средства определяются самим говорящим. В лингвистическом плане монолог характеризуется наличием всех признаков текста, к которым относят: целенаправленность, информативность, выразительность, логичность, связность, целостность структурность. В отличие от диалога, монологическое высказывание может быть интерпретировано через речевой контекст. По сравнению с диалогической речью монологическая речь имеет, как правило, более сложное синтаксическое строение и гораздо более сложную языковую и структурно-композиционную организацию. Данная особенность монологического высказывания позволяет оформлять и презентовать мысли и идеи любого характера и сложности, что, в свою очередь, создает основу для творческого самовыражения и развития креативности.

Важно отметить, что характер устного монологического высказывания зависит от его цели или коммуникативной функции. С.Ф. Шатилов выделяет такие коммуникативные функции монологической речи, как:

1. информативная – сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояния;
2. воздейственная – убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия;
3. эмоционально-оценочная [Шатилов, 1986: 80].

Центральным вопросом в контексте нашего исследования является вопрос о формулировании умений, необходимых для формирования монологической речи. Согласно С.Ф. Шатилову учащийся должен уметь пользоваться языковыми средствами иностранного языка правильно в языковом отношении, логически последовательно, достаточно полно, коммуникативно-мотивированно в зависимости от целей коммуникации и творчески [Шатилов, 1986: 81].

На основании этого деления О.И. Трубицина выделяет специальные речевые умения, которые входят в состав вышеприведенных монологических умений и касаются содержания, логического построения и языкового оформления связного высказывания.

1. С точки зрения содержания высказывания выделяются:
2. умение строить высказывание в соответствии с темой;
3. умение отбирать языковые средства для высказывания;
4. 3умение выражать собственное отношение к излагаемому.
5. С точки зрения логического построения выделяются:
6. умение композиционно правильно составлять высказывание в соответствии с его типом;
7. умение связно и последовательно излагать высказывание.
8. С точки зрения языкового оформления выделяется умение правильно в языковом отношении оформлять высказывание (лексически, грамматически, фонетически) [Трубицина, 2018: 325].

Поскольку связность высказывания, по мнению А.А. Леонтьева и Г.В. Роговой, представляет собой одно из определяющих свойств монологического высказывания, проанализируем аспекты связности, приведенные в их работах.

А.А. Леонтьев под «связным высказыванием» понимает «речь одного человека, в течение относительно длительного времени, излагающего свои мысли или последовательное связное изложение одним лицом системы знаний» [Леонтьев, 1969: 157]. Таким образом, автор подчеркивает развернутость высказывания во времени.

В то же время Г.В. Рогова под связностью высказывания понимает речь, состоящую из ряда логических, последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием или предметом высказывания [Рогова, Рабинович, Сахарова, 1991: 99]. В этом определении упор сделан на содержательную связность компонентов высказывания.

Существуют различные классификации типов монологических высказываний.

С точки зрения функции и содержания, Е.И. Пассов и О.И. Трубицина выделяют три основных типа диалога: монолог-повествование, монолог-описание, монолог-рассуждение. При этом они так характеризуют каждый из типов следующим образом:

1. *Монолог-описание* предполагает перечисление постоянных или однородных признаков и потому отличается статичностью. Перечислять признаки можно в разной последовательности в зависимости от цели высказывания, поэтому композиция и, следовательно, план текстов-описаний может быть разным, но композиция, как правило, одинакова для многих описаний. Описание, как правило, начинается с общего тезиса, выраженного в одном или нескольких предложениях. После первого предложения, открывающего описание, следуют другие предложения, которые уточняют объект описания посредством перечисления его признаков. Завершает описание итоговая фраза, которая нередко выражает оценку предмета описания со стороны говорящего.
2. *Монолог-повествование* рассматривается исследователями как форма выражения мысли, при которой определенные события или явления действительности представлены как ряд взаимосвязанных фактов, объединенных общей темой, в рамках которой можно выделить ряд микротем. Предметным содержанием монолога-повествования является событийно-информативный процесс, структурное содержание составляет хронологическая последовательность изложения событий и фактов. Повествование предполагает начало события, его развитие и конец.
3. *Монолог-рассуждение* представляет собой логично выстроенную цепь мыслительных операций, которые могут привести к какому-нибудь выводу. Этот тип высказывания характеризуется обобщенно причинно-следственным значением, которое опирается на полное или сокращенное умозаключение. Следовательно, монолог-рассуждение имеет следующую композицию: исходный тезис, аргументы за/против исходного тезиса, вывод, к которому приводят аргументы [Трубицина, 2018: 325; Пассов, 1989: 61-65].

Н.Д. Гальскова, помимо приведенных выше типов, говорит о существовании таких монологов, как монологи-рассказы и монологи-убеждения. Исследователь не дает подробной характеристики данным типам, но, если брать за основу классификации Е.И. Пассова и О.И. Трубициной, монолог-убеждение можно включить в монолог-рассуждение, а монолог-рассказ в монолог-повествование.

Для нашего исследования чрезвычайно актуальным является подход к типологии монологических высказываний, представленный в работе Н.Н. Душковой, которая классифицирует монологические высказывания с точки зрения этапа творчества и подразделяет все типы монологических высказываний на *дотворческие, полутворческие* и *творческие*. В своей работе она раскрывает содержание данных этапов следующим образом:

1. *Дотворческое* *монологическое высказывание*, как правило, представляет собой воспроизведение заученного наизусть текста и относится к репродуктивному уровню.
2. *Полутворческое* *монологическое высказывание* объединяет в себе элементы репродукции и продукции, отличается оригинальностью либо в плане формы, либо в плане содержания и относится к репродуктивно-продуктивному уровню.
3. *Творческое монологическое высказывание* наиболее полно соответствует основным характеристикам монологической речи (связность, цельность, завершенность, выразительность используемых языковых средств для передачи мысли, оригинальность изложения, образность, самостоятельность высказывания) и относится к продуктивному уровню, основной характеристикой которого является максимальная степень самостоятельности и творчества [Душкова, 2009].

Помимо вышесказанного в работах, посвященных исследованиям вопросов обучения говорению и устной монологической речи как одному из ее этапов, внимание ученых фокусируется также на проблеме повышения эффективности обучения говорению. Так Е.И. Пассов считает, для того, чтобы сделать процесс формирования умений и навыков монологической устной речи учащихся более эффективным следует использовать опоры, т.е. некие вербальные ориентиры, побуждающие учащихся фокусировать внимание на существенном. Данные опоры непосредственно или опосредованно помогают порождению речевого высказывания, так как вызывают ассоциации, связанные с жизненным и речевым опытом учащихся. Поскольку необходимые ассоциации можно вызвать, во-первых, посредством слов, а, во-вторых, посредством изображения реальной действительности, различают *словесные* и *изобразительные опоры*.

Любая опора – способ управления высказыванием, согласно этому, опоры подразделяются на *содержательные* и *смысловые*. Первые предоставляют развернутую информацию, вторые – сжатую, однако и в одном, и в другом случае опора – лишь толчок к размышлению.

При этом опоры особенно эффективны при обучении устной монологической речи на иностранном языке, так как они помогают выстроить содержание и последовательность изложения. Проявление такой поддержки может быть прямым / непосредственным и косвенным / опосредованным, максимально развернутым и максимально свернутым [Пассов, 1989: 180].

Обращаясь к вопросу оценки качества опор, Е.Н. Соловова предлагает учитывать следующие факторы:

1. возраст и уровень общей образованности обучаемых
2. уровень владения языков всего класса и отдельных учеников
3. особенности речевой ситуации
4. характер речевого задания степень понимания речевой задачи всеми участниками общения
5. индивидуальные особенности личности обучаемых [Соловова, 2003: 178].

О.И. Трубицина углубляет и дополняет этот список такими требованиями к опорам, как:

1. Соответствие используемых опор возрастным особенностям учащихся и уровню развития их индивидуально-речевого опыта в иностранном языке.
2. Соответствие установки виду опоры и их адекватность цели упражнения.
3. Эстетическое оформление. Согласно данному требованию материал должен быть правильно оформлен с точки зрения цветового восприятия, поскольку различные цвета, используемые в оформлении, оказывают влияние на эмоциональное и физиологическое состояние учащихся.
4. Обоснованная последовательность предъявления различных опор с учетом лингвопсихологических особенностей монологической и диалогической речи, уровня их сформированности и этапа формирования.
5. Наличие речевой задачи, которая должна служить стимулом к совершению речевого поступка. Речевая задача создает мотивационную готовность учащихся к высказыванию, направляет высказывание, помогая вызвать определенные ассоциации [Трубицина, 2018: 304].

Опора, соответствующая вышеперечисленным требованиям, существенно облегчает устные высказывания учащихся и оптимизирует процесс обучения монологической речи.

Важным является и вопрос оценки монологических высказываний. Наиболее ценными нам представляются критерии оценки монологического высказывания обучаемого, предложенные С.Ф. Шатиловым, как-то:

1. вид монолога (сообщение, повествование, описание, рассуждение);
2. связность и логичность изложения мыслей и структурная композиционная завершенность высказывания;
3. объем (полнота) высказывания – степень раскрытия темы, количество предложений;
4. степень комбинированности языковых (лексических и грамматических) средств (т.е. характер речевого творчества);
5. лексико-грамматическая (в том числе и синтаксическая) правильность [Шатилов, 1986: 81].

Рассмотрев кратко основные положения обучения говорению, и, проанализировав лингводидактический объект монологической речи как предмета обучения, можно сделать вывод, что в отечественной методике глубоко и подробно изучены психолингвистические особенности обучения говорению в целом и монологическому высказыванию в частности. Определены основные типы монологических высказываний и их особенности, описаны умения и навыки необходимые для коммуникативно-успешного монологического высказывания, проанализировано использование опор как средства повышения эффективности обучения говорению и предложены критерии оценки монологического высказывания.

В следующем разделе мы рассмотрим факторы, способствующие успешному овладению устной речи, а именно учет индивидуально-возрастных особенностей и создание мотивации при обучении говорению.

## Характеристика психолого-возрастных особенностей учащихся младшего подросткового возраста в эпоху цифровых технологий

**1.2.1. Индивидуально-возрастные особенности учащихся   
младшего подросткового возраста**

Одной из ключевых особенностей личности обучаемых является возраст. В отечественной науке, категория возраста в рамках вопроса обучения рассматривалась такими выдающимися психологами и педагогами, как П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Н.А. Лейтес, Д.Б. Эльконин и др.

В отечественной психологии вслед за П.П. Блонским и Л.С. Выготским, возраст рассматривается как относительно замкнутый период, в котором законы психического развития находят качественно своеобразное выражение. Определяющим для каждого этапа развития или его движущей силой является связь между уровнем развития отношения ребенка с окружающими и уровень развития его знаний, способов действия, способностей [Блонский, 1979; Выготский, 1984].

В целях нашего исследования мы сосредоточимся на характеристике особенностей учащихся 6-8 классов в возрасте 12-14 лет. Согласно периодизации психического развития, Д.Б. Эльконина, которая является общепринятой в отечественной возрастной психологии, существует два периода в эпохе подросткового возраста: младший подростковый возраст (12—14 лет) и старший подростковый возраст (15—17 лет). Наша категория учащихся относится к первому периоду.

Для учащихся данного возраста характерны выраженные в разной форме элементы «взрослости», которые проявляются в большей самостоятельности, в отказе от помощи, в стремлении избежать контроля во время выполнения работы.

У данной категории подростков также происходят изменения в развитии памяти. Она приобретает опосредованный, логический характер. В усвоении материала и развитии речевых умений все большее значение отводится целенаправленному наблюдению, стремлению находить главное, выделять опорные пункты, облегчающие запоминание и воспроизведение [Лейтес, 1971: 36].

Эта возрастная группа не только строит картину мира, но и вырабатывает собственное отношение ко всему, что знает и видит. В умственной деятельности учащихся младшего подросткового возраста сочетаются селективность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям с эмоциональностью, впечатлительностью и чувством осознания себя как личности, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу. Интересы школьников этой группы приобретают более устойчивый характер. Именно с этого возраста начинает формироваться профессиональная ориентация, которая окончательно определяется в старших классах [Гальскова, 2007: 198].

Помимо этого, многие психологи (Л.С. Вы­гот­ский, Т.В. Леонтьева, И.Ю. Кулагина, Т.А. Гартунг и др.) считают подростковый возраст сензитивным периодом развития творческих способностей. Само понятие сензитивного периода в оте­че­ст­вен­ной пси­хо­ло­гии оп­ре­де­лено Л.С. Вы­гот­ским. Он пи­сал, что в этот пери­од вли­я­ния ока­зы­ва­ют воз­дей­ст­вие на весь ход раз­ви­тия, вы­зы­вая в нем те или иные глу­бо­кие из­ме­не­ния. В дру­гие пе­ри­о­ды те же са­мые условия мо­гут быть ней­т­раль­ны­ми или да­же ока­зы­вать об­рат­ное дей­ст­вие на ход раз­ви­тия. При этом необхо­ди­мое усло­ви­е сензитивности - не­за­вер­шен­ность оп­ре­де­лен­ных процес­сов раз­ви­тия: как только формирование той или иной психической функции завершено, закончен и сензитивный период [Выготский, 1999: 235-236].

Главным показателем сензитивного периода творческих способностей у подростков являются изменения в развитии воображения. Л.С. Выготский отмечает, что под влиянием абстрактного мышления воображение переходит в фантазийную сферу [Выготский, 1999: 354].

И.Ю. Кулагина выделяет два направления развития воображения в подростковом возрасте. Согласно первому направлению, подросток стремится к достижению творческого результата (построение модели самолета, проектная деятельность, прикладное творчество и пр.). Согласно второму направлению, подростки используют возможности своего творческого воображения для того, чтобы получить удовольствие от самого процесса фантазирования, что в некотором смысле напоминает детскую игру. Чувства, эмоции и желания, которые наполняют подростка, выявляются в придуманной ситуации. В своих фантазиях подросток лучше понимает самого себя и свои желания, начинает представлять свою будущую жизнь [Кулагина, 1999: 149].

Тем не менее, распространение цифровых технологий оказало влияние на все стороны жизни и заставляет уточнить некоторые модифицированные под воздействием новых социальных практик психолого-педагогические характеристики обучаемых.

### 1.2.2 Особенности формирования личности подростков эпохи цифровых технологий

Существует множество подходов к изучению социально-исторических изменений в обществе, которые влияют на формирование личности. Среди прочих особое место занимает поколенческий подход, поскольку, как отмечает исследователь в области философии и маркетинга, Д.А. Шевченко, поколение является наиболее крупным из тех «естественно-человеческих» периодов, которые связаны как с жизнью отдельного индивида, так и с жизнью сообщества, к которому принадлежит индивид [Шевченко, 2013: 4].

В начале 90-х годов прошлого столетия американские исследователи, экономист и демограф Н. Хоув (N. Howe) и драматург и историк У. Штраус (W. Strauss) разработали теорию поколений, в основе которой лежит мысль о том, что поведение человека зависит от того, в каких условиях он жил и воспитывался до 12-14 лет. Именно до этого возраста у человека формируется собственная система ценностей, которую он проносит через всю жизнь [Howe, Strauss, 1992: 85-97].

Среди факторов, влияющих на формирование поколенческих ценностей, ученые выделяют политические, экономические и социальные события, в том числе и определяющие темп и иные характеристики технического прогресса, а также семейное воспитание. Важно отметить, что данные ценности являются подсознательными и чаще всего неявными даже для самих представителей поколений. Однако, согласно исследователям, в течение всей жизни каждое поколение неизбежно живет и действует под их влиянием, ровно, как и под влиянием общечеловеческих и индивидуальных ценностей [Howe, Strauss, 1992: 99].

Теория постулирует, что промежуток времени, в течение которого рождаются представители одного поколения, составляет около 20 лет [Howe, Strauss, 1992: 112]. Хоув и Штраус в своих работах рассматривали поколенческие модели, начиная с XVI столетия. Отечественные ученые, адаптировавшие эту теорию к российским реалиям, рассматривают период, начиная с 1900 года. Исходя из такого подхода, возникла следующая классификация: 1900-1923 – поколение GI («поколение победителей»); 1923-1943 – «молчаливое поколение»; 1943-1963 – «бэби-бумеры»; 1963-1984 – «поколение X»; 1984-2000 – «поколение Y», поколением Миллениума; 2000-2020 – «поколение Z» [Никонов, Шамис, 2017: 66].

Согласно этой классификации, интересующая нас возрастная группа, учащиеся младшего подросткового возраста, относятся к поколению Z. Главной отличительной чертой этого поколения является то, что люди, к нему принадлежащие, родились в цифровую эпоху и с самого раннего возраста начали использовать информационные технологии. В начале 2000-х годов американский психолог, социолог и педагог М. Пренски назвал людей, родившихся в начале третьего тысячелетия «цифровыми аборигенами» («digital natives») подчеркивая, что информационно-коммуникационные технологии являются для этого поколения естественной средой обитания [Prensky, 2001].

В последние годы за рубежом проводится множество статистических исследований, посвященных представителям поколения Z во всем мире. В 2017 году фонд «Петербургская политика» сделал краткий обзор ряда зарубежных работ [Cassandra Report, 2015; Schawbel, 2014; Merriman, 2015; Uniquely Generation Z, 2017.; Meet Generation Z, 2014], позволяющих охарактеризовать подростков эпохи цифровых технологий. На основании данного обзора назовем ключевые характеристики представителей поколения Z:

1. Современные подростки отзывчивы к глобальным проблемам, озадачены влиянием человека на планету, хотят повлиять на мир с помощью своей работы, 77% заинтересованы в работе на волонтерских началах, чтобы получить опыт работы, 26% работают бесплатно в данный момент.
2. Родители поколения Z страдали от гиперопеки, поэтому своим детям они предоставили больше свободы, чем было дано им, что сделало современных подростков более самостоятельными и способными отыскивать ответы в Интернете.
3. Представители поколения Z озабочены экономическими вопросами, экономны. 72% из них хотят однажды начать свой бизнес, 42% планируют начать свой бизнес, 3% уже реализовали этот план.
4. 79% подростков эпохи цифровых технологий показывают симптомы эмоционального расстройства, если забрать их электронные девайсы, 90% сильно расстроятся, если им придется отказаться от Интернета, при этом 51% готовы перестать есть вне дома, а 56% откажутся от скачивания музыки.
5. 84% представителей поколения Z выполняют сразу несколько задач на электронном устройстве во время просмотра телепрограмм.
6. 55% студентов из поколения Z стажируются во время обучения.
7. 85% современных подростков проводят исследования онлайн, 33% используют дистанционное обучение, 52% используют Youtube или социальные медиа для выполнения заданий, 60% любят делиться своими знаниями онлайн.
8. 76% подростков эпохи цифровых технологий считают, что их опыт в сети Интернет поможет им в достижении их целей.
9. 66% современных подростков говорят, что технологии создают у них впечатление, что все возможно.
10. Рожденные в цифровом мире и уже осведомленные о его ограничениях, представители поколения Z остаются кибероптимистами, что очень важно для дальнейшего развития науки и технологий.

Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, представители поколения Z достаточно сознательны в отношении глобальных и экономических вопросов, более самостоятельны по сравнению с поколением их родителей; кроме того, время, проводимое «цифровыми аборигенами» в сети, становится значимой частью их распорядка дня, а интернет – тем фактором, который определяет новый образ жизни.

Очевидно, что интенсивное использование Интернета в раннем возрасте оказывает влияние не только на образ жизни подростков, но и на формирование личности представителей поколения Z. Общеизвестно, что формирование личности в значительной мере происходит в трудовой деятельности. Соответственно, содержание и характер выполняемых действий непосредственно влияют на особенности становления личности. Важнейшей составляющей процесса формирования личности является развитие высших психических функций, таких как память, внимание, восприятие, мышление и др. Таким образом, использование инфокоммуникационных технологий во всем многообразии цифровых инструментов приводит к изменениям в развитии и формировании высших психических процессов.

Мысль о том, что высшие психические функции являются социальными по происхождению, соответствует культурно-исторической теории Л.С. Выготского, который утверждал, что высшие психические процессы не заданы природой, а формируются обществом и его культурой. В свою очередь, они опосредуют и оформляют всю жизнедеятельность человека[Выготский, 1983: 298-374].

Г.В. Солдатова, один из крупнейших отечественных психологов, подчеркивает влияние интернета на формирование высших психических функций, сравнивая условия их формирования в «доцифровом» и «цифровом» мире: до появления интернета высшие психические функции развивались в непосредственном социальном взаимодействии взрослого и ребенка и самих детей между собой; сегодня интернет как культурный механизм в значительной степени опосредует такое взаимодействие [Солдатова, 2013: 25].

В своей статье «Они другие?» Г.В. Солдатова рассматривает такие векторы изменений высших психических процессов подростков эпохи цифровых технологий, как: память, внимание, восприятие, мышление. Представим выводы, к которым пришла исследователь, в виде таблицы [Солдатова, 2013: 25]. (См. Табл. 2).

#### Таблица 2.Сравнение высших психических функций подростков до и после наступления эпохи цифровых технологий

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Высшая психическая функция** | **Подростки до эпохи цифровых технологий** | **Подростки эпохи цифровых технологий** |
| Память | 1. Запоминается содержание какого-либо источника информации. 2. Память достаточно «глубокая», информация запоминается на длительный период времени. | 1. Запоминаются место нахождения информации и способ до нее добраться.   Память «неглубокая» и «короткая». |
| Внимание | Средняя норма концентрации внимания приблизительно 40 минут. | Единицы способны удерживать внимание в течение 40 минут. |
| Восприятие | «Чувственное» телесное ощущение мира. | Частичная депривация ощущения окружающего мира и возможностей своего тела, что иногда приводит к сложностям в формировании своего Я. |
| Мышление | 1. Построено на логике и текстовых ассоциациях. 2. Линейная модель мышления. | 1. Построено на визуальных образах. 2. Сетевая модель мышления. |

Таким образом, у современных подростков происходят изменения в процессах запоминания информации, восприятия окружающей действительности и своего тела, уменьшается длительность концентрации внимания, и меняются некоторые категории мышления.

В 2004 году М. Пренски (М. Prensky) опубликовал статью «Цифровые аборигены уходят в онлайн: что они делают иначе благодаря технологиям и как они это делают», в которой назвал 18 отличий подростков эпохи цифровых технологий от предыдущих поколений подростков. Ученый утверждает, что «цифровые аборигены» иначе коммуницируют, делятся с другими, продают и покупают обмениваются, занимаются творчеством, проводят встречи, коллекционируют, координируют, оценивают других людей, учатся, ищут информацию, анализируют, сообщают, программируют, социализируются, вовлекаются в деятельность, растут [Prensky, 2004: 2-13].

Несмотря на то, что исследование было проведено более 10 лет назад, многие позиции остаются по-прежнему актуальными.

Наиболее важным и революционным нам видится изменение характера творчества подростков поколения Z, поскольку оно может оказать особое влияние, как на жизнь отдельного индивида, так и на изменения профессиональных приоритетов в обществе.

М. Пренски утверждает, что одна из определяющих характеристик «цифровых аборигенов» - желание творить. Им доступно онлайн очень многое: они могут делать сайты, создавать видео ролики, слайд-шоу, писать электронную музыку и многое другое. В онлайн-играх дети создают целые миры: дома, обстановку, одежду, оружие. Огромное количество детей (обычно совместно) делают игры целиком и полностью (вознаграждение за подобные произведения искусства достигает 1 млн долларов). Важным моментом здесь является использование соответствующих инструментов: «цифровые аборигены», обучаясь самостоятельно и обучая друг друга, знают, как их использовать [Prensky, 2004: 6].

Наступившая эпоха цифровых технологий коренным образом изменила жизнь родившихся в ней людей: современные учащиеся младшего подросткового возраста, или представители поколения Z, или «цифровые аборигены» иначе воспринимают, перерабатывают и хранят информацию, иначе общаются, творят, расставляют приоритеты, иначе живут. Масштаб изменений позволяет предположить, что приемы, методы и средства обучения, эффективные для учащихся «доцифровой» эпохи, могут требовать адаптации и трансформации в процессе применения их к учащимся, родившимся в мире интернет технологий.

В следующей части мы рассмотрим методы и приемы создания мотивации, как одного из наиболее важных психологических механизмов, влияющих на эффективность обучения и, с тем чтобы ответить на вопрос, действенны ли традиционные методы создания мотивации по отношению к «цифровым аборигенам».

### 1.2.3 Мотивация в новых условиях обучения

Роль мотивации в успешном овладении устной речью трудно переоценить. Именно мотивация (от [лат.](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA) movere «движение»), по словам И.А. Зимней, вызывает целенаправленную активность и поэтому является "запускным механизмом" всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание [Зимняя, 1991: 100]. Она способствует активизации мышления, вызывает интерес к тому или иному виду занятий, к выполнению того или иного упражнения. Отсутствие мотивации ослабляет или вовсе отменяет действие остальных принципов обучения.

Вопрос мотивации, ее формирование и развитие вызывает большой научный интерес как отечественных педагогов и психологов (М.И. Бажович, М.Б. Гурвич, И.А. Джидарьян, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.Т. Матис, М.В. Матюхина, А.Б. Орлов и др.), так и зарубежных (М.Э. вон Глиноу (M.A. Von Glinow), С. Макшейн (S. McShane), Л. Мулинс (L. Mullins), К. Пиндер (C. Pinder), С. Робинс (S. Robbins) и др.).

Определение, которое наиболее полно отражает представление отечественных ученых о том, что такое мотивация, предлагает И.А. Зимняя, называя мотивацией совокупность самых различных побудителей (потребности, мотивов, чувств, желаний, интересов и т. д.), стимулирующих человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этой мотивацией деятельность [Зимняя, 1991: 5].

В данном определении фокус сделан на причину возникновения мотивации. Среди зарубежных исследователей широко распространен подход к определению термина не с точки зрения происхождения мотивации, а с точки зрения следствия этого процесса. Так, С. Макшейн и М.Э. вон Глиноу считают, что мотивация – это некая внутренняя энергия, которая влияет на направление, интенсивность и настойчивость добровольных действий человека [McShane, Von Glinow, 2003].

Подобную мысль можно обнаружить в работах отечественного исследователя И.А. Джидарьян, в которых ученый отмечает, что мотивация выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности [Джидарьян, 1974: 148].

Таким образом, можно заключить, что мотивация возникает в результате совокупности потребностей, мотивов, чувств, желаний, интересов и влияет на характер деятельности человека.

Говоря о влиянии мотивации на поведение человека, И.А. Джидарьян упоминает наличие внешних и внутренних факторов. В этом отношении, важно отметить общепринятое деление мотивации на внешнюю и внутреннюю, исследованное и разработанное философом и психологом Э. Деси.

Внутренняя (intrinsic) мотивация, по Э. Деси, – это стремление совершать деятельность ради нее самой, ради награды, которая содержится в самой этой деятельности. Наградой является «момент переживания чего-то большего, чем обыденное существование» [Deci, 1971: 105-115].

Внешняя (extrinsic) мотивация – это регуляция деятельности человека, включающая, прежде всего, вознаграждение и бонусы. Эксперименты, проведенные Деси в ходе исследования, показали, что когда испытуемым начинают платить за работу над интересными головоломками, они теряют желание их разгадывать. Награды могут быть использованы как способ выразить признание, одобрение и уважение к усилиям, но чем больше они используются как мотиваторы, например как схема бонусов, тем более вероятно, что они не будут способствовать возникновению мотивации [Deci, 1971: 107-109].

По мнению И.А. Зимней, учебная деятельность мотивируется прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности — выработкой обобщенного способа действия — и «опредмечивается» в нем. При этом, ученый отмечает, что деятельность может побуждаться и самыми разными внешними мотивами — самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. [Зимняя, 1991: 101].

Ю.М. Орлов, исследовавший учебную деятельность студентов, пришел к выводу, что среди внешних потребностей большое влияние на эффективность учебной деятельности оказывала потребность в достижении, под которой понимается «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности». Удовлетворенность человека учением в значительной мере зависит от степени удовлетворенности этой потребности. При этом, как показывают исследования, «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [Орлов, 1984].

Поскольку познавательная потребность является ключевой в процессе формирования учебной мотивации, стоит обратиться к работам одного из ведущих исследователей учебной мотивации в области обучения иностранным языкам А.К. Марковой. Исследователь выделяет ряд факторов, способствующих формированию познавательных мотивов, как-то:

1. обновление содержания и укрепление межпредметных связей;
2. совершенствование методов обучения, прежде всего проблемно-

развивающего;

1. модернизация структуры урока;
2. расширение форм самостоятельной работы на уроке;
3. активизация деятельности школьников на уроке;
4. система работы по воспитанию различных приемов

самообразования [Маркова, Матис, Орлов, 1990: 18].

Согласно этой классификации три фактора из шести связаны с развитием навыков самостоятельной работы учащихся. В числе приемов самостоятельной работы, положительно влияющих на развитие мотивов учения, А. К. Маркова называет: приемы поиска дополнительной информации, рациональной организации времени, осознание обобщенных способов решения задач и т. п.

При этом, важна и совместная работа школьников в формировании мотивации учения. Исследователь отмечает, что «социальные мотивы могут поддерживать интерес к учению там, где не сформированы познавательные интересы» [Маркова, Матис, Орлов, 1990: 18].

Рассмотрев кратко понятие мотивации, ее основных типов и факторов, способствующих ее формированию, мы должны вернуться к вопросу о том, есть ли отличия в способах создания мотивации у современных подростков по сравнению с учащимися «доцифровой эпохи».

На настоящий момент нам не удалось найти исследований, посвященных этому вопросу в контексте российского образования, поскольку само понятие «цифровых аборигенов» только начинает разрабатываться в отечественной науке.

При этом, среди зарубежных коллег эта проблема пользуется большей популярностью [См. работы: Robbins, 2004; Landy, Conte, 2010; Eduardsen, 2011]. Примечательно исследование Дж. Эдвардсена (J. Eduardsen), который выделил два внутренних и два внешних мотива деятельности и на основе статистического анализа выявил те из них, которые наиболее актуальны для представителей как «цифрового», так и «доцифрового» поколений.

Основываясь на классическом делении мотивов на внешние и внутренние, Дж. Эдвардсен выделяет два основных внутренних мотива действия:

1. мотив вызова, трудной, но интересной задачи (challenge),
2. мотив удовольствия от деятельности (enjoyment);

и два внешних мотива:

1. мотив компенсации за потраченные усилия в виде оценок или

денег (compensation),

1. мотив признания со стороны общества (outward).

По результатам исследования, ученый выяснил, что для представителей поколения Z самыми сильными мотивирующими факторами являются факторы внутренней мотивации – вызов и удовольствие от деятельности. При этом факторы компенсации находятся на 2ом месте по значимости, а награда в виде признания мотивирует только тогда, когда она является заслуженной [Eduardsen, 2011: 88-107].

Исследование наиболее существенных факторов мотивации среди представителей «доцифровой эпохи», показало, что значительных различий между двумя группами испытуемых нет. Вместе с этим, ученый отмечает, что «цифровые аборигены» придают большее значение фактору признания, чем это делают их предшественники [Eduardsen, 2011: 108-121].

Данное исследование дает основание предположить, что традиционные методы мотивации, основанные на приоритете внутренних мотивов над внешними, могут быть эффективно применены в обучении современных учащихся младшего подросткового возраста.

## Креативность как образовательная ценность

В предыдущем разделе мы характеризовали современных учащихся младшего подросткового возраста с точки зрения их психолого-педагогических особенностей. Как уже было сказано, подростковый возраст считается сензитивным периодом развития творческих способностей. Помимо этого, мир интернет технологий предлагает массу возможностей для развития творческих способностей: подростки цифровой эпохи могут создавать видео ролики, слайд-шоу, писать электронную музыку и многое другое [Prensky, 2004: 6].

Стремление учащихся творить и создавать очень коррелирует с потребностями современного рынка труда: на настоящий момент креативность является одним из самых востребованных качеств специалиста любой сферы. Поскольку одна из основных целей образования – формирование опыта жизни и деятельности учащихся в определенных условиях природной и социальной среды [Безрукова, 2000: 530], большая потребность в креативности делает ее важной образовательной ценностью.

Проанализируем понятие «креативность как образовательная ценность» и его основные аспекты в контексте интересующей нас категории обучаемых.

Креативность как универсальная способность человеческой психики является одним из важнейших объектов изучения современных естественно-гуманитарных наук: философии, психологии, социологии, педагогики. Способность к творческому восприятию играет существенную роль не только в развитии потенциала личности, но и в вопросах социально-культурного прогресса, экономической жизни общества.

В первую очередь, креативность связана и с обретением идентичности личности в современном мире. Личность, будучи неотъемлемым элементом социальной системы, в которой она «активизирует свои силы для жизнедеятельности и достижения каких-либо поставленных ею целей, всегда оказывается в заданных условиях, которые позволяют ей активизироваться, адаптироваться и, при хорошей личностной динамике развития, приобретать необходимую для личности автономию в обществе» [Хомутова, 2012: 93].

Существует множество концепций креативности и теорий ее возникновения. Среди них можно выделить мистический подход, согласно которому вдохновение связывается с иррациональным состоянием (Платон, Гесиод), с врожденной способностью (точка зрения, существовавшая с эпохи Просвещения), с выдающимся уровнем гениальности (XIX век). Психоаналитическая теория творчества (З. Фрейд, К. Юнг) рассматривает два аспекта: мотивацию и бессознательные компоненты творчества. Фрейд считал творческую активность результатом сублимации полового влечения в другие сферы деятельности, то есть выступал за присутствие сексуальной фантазии в основе творческой деятельности. К. Юнг находил в области бессознательного зачатки новых мыслей, идей, основу творчества, бессознательное для него – это источник творческого вдохновения. Юнг выделял в человеке два начала, которые могут находиться в антагонистических отношения – личностное и творческое.

Начиная со второй половины XX века, понятие «креативности» широко используется в различных психологических, социологических, экономических и иных исследованиях, а психология креативности становится актуальным научным направлением. Истоками изучения креативности являются труды зарубежных ученых: Р. Ассаджиоли, Ф. Баррон, Д. Гилфорд, Р. Стернберг, Ж. Тейлор, Э.П. Торренс и других. Среди отечественных ученых проблему креативности исследовали Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинина, Л.Б. Ермолаева-Томина, Е.П. Ильин, А.М. Матюшкин, М.А. Холодная и ряд других.

Преимущественно, креативность рассматривается в контексте личностного становления, с точки зрения процесса и продукта творчества, в ее связи с интеллектом и с условиями внешнего мира; изучаются проблемы диагностики и развития творческих способностей (Д. Гилфорд, Э.П. Торренс, В.Н. Дружинина, Е.П. Ильин, М.А. Холодная и др.).

Понятие «креативности» многозначно и имеет несколько десятков трактовок. Однако в своей основе все трактовки содержат ряд общих характеристик, которые можно свести к следующему обобщенному определению понятия: креативность – это способность человека к творческим актам, ключевым свойством которых является их новизна.

В частности, элементами этой новизны являются *способность к необычному видению проблемы или ситуации, к созданию нового метода,* произведения искусства, инструмента или иных продуктов материальной и духовной культуры.

Американский психолог Э.П. Торренс выделил в процессе творчества два ключевых момента 1) появления чувствительности к проблемам, к дефициту или дисгармонии имеющихся знаний; 2) поиск их решения, выдвижения гипотез, проверок изменений и перепроверок гипотез и, наконец, формулирования и сообщения результата решения [Головин, 1998: 458].

М.А. Холодная считает творческие способности способностями развитого интеллекта и анализирует выводы других исследователей, которые разделяют данную точку зрения. Целая плеяда ученых подтверждает взаимосвязь между творчеством и состоянием интеллекта. Так, например, Ф. Баррон считает, что *креативность - это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность привносить нечто новое в опыт*. М. Уалах определяет креативность как *способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем.* Е. Торренс понимает креативность как *способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации.* Дж. Гилфорд утверждает, что креативность – это способность отказываться от стереотипных способов мышления [Холодная, 2002: 141].

Обобщая выводы исследователей, М. А. Холодная выделяет ряд свойств интеллектуальной деятельности в качестве критериев для определения степени сформированности креативности как характеристики личности:

1) *беглость* (количество идей, возникающих в единицу времени);

2) *оригинальность* (способность производить "редкие" идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов);

3) *восприимчивость* (чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую);

4) *метафоричность* (готовность работать в фантастическом, "невозможном" контексте, склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей, а также умение в простом видеть сложное и, напротив, в сложном - простое) [Холодная, 2002: 141].

Дж. Келли в разработанной им когнитивной теории творчества противопоставляет творчество и банальность. Не используя термин «творчество», Келли разрабатывает оригинальную теорию творчества и творческой личности, и впервые описывает понятие «альтернативное гипотетическое мышление». Для Келли человек – это исследователь, ученый, который эффективно, творчески взаимодействует с миром, интерпретируя мир, перерабатывая информацию, прогнозируя события [G. [Kelly](https://www.google.ru/search?hl=ru&tbo=p&tbm=bks&q=inauthor:%22George+Alexander+Kelly%22), 1963].

Американский психолог Т. Любарт, исследуя работы ведущих мировых психологов, выделял работы таких ученых, как Роберто Ассаджиоли, итальянского психолога и основателя психосинтеза, представителя гуманистической психологии, А. Маслоу, и американского психолога Дж. Гилфорда. Согласно Любарту все трое учеых обращали внимание на различные особенности кретивности.Р. Ассаджиоли считает творчество процессом восхождения личности к "идеальному Я", способом ее самораскрытия. А. Маслоу видит в качестве источника творчества мотивацию личностного роста, которая не подчинялась принципу удовольствия. Дж. Гилфорд полагает, что креативность опирается на разные умственные операции, в особенности на дивергентное мышление, то есть способность порождать большое количество идей при выполнении одного задания [Любарт, 2009: 19].

Некоторые исследователи разделяют понятия творчества и креативности, связывая последнее именно с социальной сферой и прагматической деятельностью. Так, Н.Н. Хомутова указывает, что понятие «креативность, существует в контексте социальных практик личности. В то же время творчество, в традиционном значении этого понятия, стоит рассматривать в его незыблемой, «чистой форме», как одно из сущностных качеств личности. Хомутова полагает, что понятие креативности возникло в связи с модернизацией экономики и внедрением инноваций, поэтому контекст социального становления понятия «креативность» и “самопроект” взаимосвязаны» [Хомутова, 2012: 92].

Востребованность креативности на современном этапе развития общества определяется самой спецификой условий современной жизни и рынка труда. В условиях современного постиндустриального общества, характеризующегося быстрыми темпами смены различных социальных, экономических и культурных парадигм, креативность личности, то есть способность создавать новое и мыслить в нестандартной обстановке, существенно влияет на возможности восприятия социальных изменений и готовность принять их. Как замечает та же исследовательница Н.Н. Хомутова, «творческая направленность личности означает не только выработку ее жизненных стратегий и ориентаций в обществе, но и активный интерес к будущему, способность достигать поставленные перед собой цели, влиять на общество» [Хомутова, 2012: 93].

Р. Флорида, анализирующий в книге «Креативный класс: люди, которые меняют будущее» постиндустриальную экономику городов, указывает на ключевую роль креативного класса (представителей творческих профессий) в развитии города и называет креативность главным источником экономического развития: «экономический рост не зависит целиком от наличия предприятий и фирм; он происходит там, где преобладают терпимость, открытость и творческая атмосфера, так как именно в таких местах хотят жить творческие люди всех типов» [Флорида, 2007: 13].

В современном мире все больший вес набирает сектор креативной экономики, основанный на интеллектуальной деятельности. Описывая специфику этого сектора, исследователи вопроса называют такие ее основные характеристики как: «высокая роль новых технологий и открытий в разных областях деятельности человека; высокая степень неопределенности; большой объем уже существующих знаний и острая необходимость генерации новых знаний» [Глушанок, 2014: 1]. В основе креативного подхода лежат такие категории как: проектное мышление, креативное воображение, практическая направленность человеческой деятельности – все это становится источником инноваций и механизмов экономического роста.

Для развития этого сектора необходимы реформы в сфере образования и разработка теории креативной педагогики. Под креативной педагогикой, вслед за Глушанок, мы понимаем «воспитание и образование креативного и талантливого младшего поколения должно стать решающим фактором в системе образования, поиском адекватных новому содержанию методов обучения и технологий с учетом компетентностного подхода к итоговым требованиям к выпускникам учебных заведений» [Глушанок, 2014: 2].

Разнообразные способности креативной личности значительно влияют на деятельность индивида и превращают креативность в востребованную образовательную ценность. Е.Е. Подгузова выделяет способности, которыми обладает креативная личность, тем самым очерчивая составляющие креативности как восстребованной компететности:

1. *Способность «к свертыванию длинной цепи рассуждений и замене их одной обобщающей операцией».* Эта способность ведет к постоянному расширению своего интеллектуального диапазона за счет использования абстрактных понятий и играет важную роль в современных условиях огромного потока информации различного качества, классифицировать и обозначить которую можно благодаря этой способности.

2. *Способность к переносу опыта:* «весьма существенна способность применить навык, приобретенный при решении задачи, к решению другой, а именно умение отделить специфическое «зерно» проблемы от того неспецифического, что может быть перенесено в другие области. Это, по сути, способность к выработке обобщающих стратегий». Такая способность представляется важной в условиях стирания, размывания границ между различными сферами и дисциплинами, взаимопроникновение методов, применяемых в различных областях знаний.

3. *Цельность восприятия или способность воспринимать действительность целиком*, не дробя ее (в отличие от восприятия мелкими независимыми порциями).

4. *Гибкость мышления или способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому*, далекому по содержанию, что в условиях быстро меняющегося мира представляет большую ценность для индивида [Подгузова, 2001: 25-26].

Характерной чертой современного социально-экономического развития общества является высвобождение времени и интеллектуальной энергии людей, за счет компьютерных технологий, которые выполняют большую часть рутинной работы. В таких условиях многие существующие ныне профессии быстро устаревают и становятся ненужными. В 2014 году ведущие специалисты в области экономики, маркетинга, футурологии выпустили альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет «Атлас новых профессий», в котором анализируются процессы устаревания некоторых профессий ввиду автоматизации некоторых видов деятельности [см. Атлас новых профессий, 2014].

При этом одной из компетенций, которой не могут обладать приходящие на смену людям роботы, является креативность. Данный факт обусловливает переход креативности из категории индивидуальных ценностей развития личности в категорию образовательных ценностей.

Например, устаревание такой профессии как копирайтер связывается со способностью компьютерных программ создавать «тексты среднего качества заданной литературной формы на любые темы, используя стандартные синтаксические конструкции». Невозможность для роботов создавать высокохудожественные качественные тексты связана именно с отсутствием у них творческой способности, которую заменяет переработка существующего материала [Атлас новых профессий, 2014: 152.].

Постиндустриальное общество выводит также на первый план человеческий фактор в процессе производства и соответственно необходимость человеческого общения в условиях умственного высококвалифицированного труда. Так, Е.Ю. Сидоркина полагает, что необходимо говорить о *«творчестве в общении»,* под которым понимает гибкость тактик общения, адекватность тактик собственной индивидуальности, проектирование, формирование и развитие отношений, рефлексию о людях и о себе в связи с общением. Творческими приемами и действиями в общении могут являться любые неожиданные действия, вызывающие активную встречную реакцию, разрушающие стереотипы и рутинные события [Сидоркина, 2000: 155].

Именно поэтому элементы творческой деятельности на современном этапе развития трудовой деятельности становятся необходимыми во многих сферах. А. Высоковский в статье «Креативность как ресурс» выделяет причины, по которым в производственную и предпринимательскую деятельность начинают проникать элементы художественной деятельности, а, следовательно, остро встает проблема наличия у работников такой характеристики как креативность. Автор статьи называет следующие причины этой ситуации:

* 1. Появление специфических «промежуточных» сфер деятельности, как мода, создание медийных продуктов, реклама, финансовые проекты, в которых все традиционные «отраслевые» границы размыты.
  2. Возникновение «творческих» компонентов деятельности: опора не только на расчет и статистику, но и на интуицию; свободный график работы, позволяющий людям работать в то время, которое им кажется наиболее продуктивным; «образное» моделирование, визуализация и другие творческие приемы планирования и управления деятельностью.
  3. Невиданное расширение объемов деятельности, занимающей промежуточное положение между предпринимательством и искусством, производством и культурой. Ярким примером может служить книгоиздание, ставшее сегодня супериндустрией [Высоковский, 2005].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что креативность становится одной из важнейших предпосылок успешной деятельности индивида на современном рынке труда и, следовательно, представляет собой образовательную ценность.

Именно поэтому современное иноязычное образование как часть образования в целом необходимо модернизировать таким образом, чтобы развитие креативности стало одним из ведущих компонентов всех образовательных программ. Мы полагаем, что в такой области обучения иностранным языкам как обучение устной монологической речи, это следует делать с помощью креативных цифровых технологий, т.е. инструментов- посредников, которые в процессе их использования будут способствовать развитию творческих способностей.

# Выводы по главе 1

В результате первого этапа исследований был сделан ряд выводов.

Владение английским языком является одним из наиболее важных критериев успешного профессионально и личностного развития и, в первую очередь, предполагает способность уверенно и эффективно осуществлять коммуникацию на данном языке. Такая постановка вопроса превращает формирование навыков и умений говорения в одно из основных направлений в обучения английскому языку.

Отечественная методика предлагает широкий спектр исследований в области обучения говорению в целом и формирования монологической речи, в частности. Одним из главных достижений отечественной науки является разработка факторов, способствующих успешному обучению говорению. Среди них особое место занимают учет индивидуально-возрастных особенностей и создание мотивации при обучении говорению.

Анализ индивидуально-возрастных особенностей современных учащихся младшего подросткового возраста показал, что наступившая эпоха цифровых технологий коренным образом изменила их жизнь: современные обучаемые, включая учащихся школы младшего подросткового возраста, иначе воспринимают, перерабатывают и хранят информацию, иначе общаются, творят, расставляют приоритеты, иначе живут. При этом, масштаб изменений личности обучаемых не оказал значительного влияния на способы мотивирования их учебной деятельности: традиционные методы создания мотивации, основанные на приоритете внутренних мотивов над внешними, по-прежнему могут быть эффективно применены в обучении современных учащихся младшего подросткового возраста.

Еще одним существенным фактором, который необходимо учитывать при обучении современных учащихся, является все возрастающий на современном рынке труда интерес к такому качеству личности, как креативность. Это обусловлено характерной чертой современного социально-экономического развития общества, которая заключается в высвобождении времени и интеллектуальной энергии людей, за счет компьютерных технологий, которые выполняют большую часть рутинной работы. При этом одной из компетенций, которой не могут обладать приходящие на смену людям компьютерные технологии, является креативность. Данный факт способствует переходу креативности из категории индивидуальных ценностей развития личности в категорию образовательных ценностей.

Данные выводы приводят к осознанию необходимости модернизации современного иноязычного образования как части образования в целом таким образом, чтобы развитие креативности стало ведущим компонентом всех образовательных программ. Мы полагаем, что в такой области обучения иностранным языкам как обучение устной монологической речи, это следует делать с помощью креативных цифровых технологий, т.е. инструментов- посредников, которые в процессе их использования будут способствовать развитию творческих способностей.

# Глава 2. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В РАЗВИТИИ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

## Креативные цифровые инструменты и их лингводидактический потенциал

Согласно классической парадигме образования, идущей от Я.А. Коменского, педагога-гуманиста 17-го века, основоположника научной педагогики, обучение базируется на классно-урочной системе и книгопечатании. В сегодняшнем мире данная система приходит все в большее противоречие с реалиями информационного общества.

Традиционный, вербальный стиль изложения учебного материала все меньше соответствует образно-эмоциональному стилю мышления современных учащихся, а сложившееся содержание школьного образования перестает удовлетворять потребности современного обучаемого, который уже не чувствует необходимость воссоздавать целостную смысловую картину мира, все больше опираясь на отдельные фрагменты знаний, полученные из сетей.

Во второй половине XX века стало очевидно, что содержание и методы обучения необходимо пересмотреть с учетом тенденций эпохи информационных технологий.

Так в середине 80-х гг. в зарубежном научном сообществе появился новый подход к обучению иностранным языкам - CALL – Computer Assisted Language Learning (изучение языка с использованием компьютера. Немного позднее благодаря развитию сети Интернет в рамках CALL возникли два подхода к обучению: TELL – Technology Enhanced Language Learning (обучение языку, улучшенное технологиями), и ICT in LT - Information and Communication Technology in Language Teaching (ИКТ в преподавании языка), отразившие изменения, произошедшие в сфере высоких технологий – появление Интернета и электронной коммуникации. С развитием средств мобильной связи возник термин MALL – Mobile Assisted Language Learning (изучение языка с помощью мобильной связи [См. Бовтенко, Гарцов, Ельникова, 2006: 95-99; Green, Collier, Evans, 2001; Higgins, Johns, 1984; Колесникова, Долгина, 2008: 14-18; Bush, Terry, 1997; Oliver, 2002; Сарычева, Кытманова, Сен, Титова, 2014: 122-123].

Число исследований, посвященных использованию ИКТ в иноязычном обучении, ежегодно растет. В отечественной методике актуальное значение ИКТ в обучении и воспитании отражено в работах Г.А. Берулавы, Е.С. Полат, Л.К. Раицкой, П.В. Сысоева, В.А. Тестова, В.А. Травнева и др. Проблемами использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку занимаются А.П. Авраменко, М.Ю. Копыловская, И.И. Лушникова, Е.Ю. Никитина, С.В. Титова, А.Л. Тихонова, О.А. Чекун и другие.

Среди зарубежных ученых особый вклад в развитие методов и приемов применения ИКТ в обучении английскому языку внесли А. Авирам (A. Aviram), Е. Далл (E. Dall), Г. Дьюдени (G. Dudeney), Н. Кемп (N. Kemp), Д. Кристал (D. Crystal), Дж. Куран (J. Curran), Х. Мартенс (H. Martens), М. Пегрум (M. Pegrum), А. Хайдер (A. Haider), Р. Хоббс (R. Hobbs), Н. Хокли (N. Hockly) и многие другие.

В последние годы наблюдается тенденция среди зарубежных исследователей в области применения ИКТ в иноязычном обучении вместо термина «компьютерные технологии» использовать термин «цифровые технологии» («digital technologies») (Л. Лин (L. Lin), Н. Пичи (N. Peachey), К. Свон (K. Swan), М. Хуфт (M. van’t Hooft) и др.). Американские исследователи Л. Лин, К. Свон и М. Хуфт мотивируют это тем, что компьютерные технологии не включают в себя цифровую видеотехнику, мобильные устройства, подкастинг, социальные сети и другие виды интернет коммуникации [Swan, Hooft, Lin, 2008: 236].

Для более узких подразделений внутри цифровых технологий, таких, как сайты, мобильные приложения и другие виды цифровых ресурсов, ведущий специалист по онлайн обучению Н. Пичи использует термин «цифровой инструмент» («digital tool») [Peachey, 2017: 3]. Этот же термин применяют британские ученые К. Бьёрнда (C. Bjørnda), С. Гринер (S. Greener) и К. Уэйкфилд (C. Wakefield), норвежские ученые П. Матисен (P. Mathisen) и, шведский исследователь С. Хайлеманс (C. Haelermans) и многие другие [Mathisen, Bjørnda, 2016; Greener, Wakefield, 2015; Haelermans, 2017].

В нашем исследовании мы вслед за названными учеными будем использовать термин «цифровой инструмент» для обозначения всех видов цифровых ресурсов, которые способствуют эффективному иноязычному обучению.

Отечественные и зарубежные методисты выделяют множество причин, по которым использование цифровых инструментов делает процесс обучения иностранному языку более увлекательным и результативным. Мы укажем только на два фактора, которые, на наш взгляд, являются наиболее важными в контексте иноязычного обучения современных учащихся младшего подросткового возраста.

Во-первых, использование цифровых инструментов в процессе обучения способствует развитию внутренней мотивации. Как говорилось выше, согласно Э. Деси, внутренняя мотивация – это стремление совершать деятельность ради нее самой, ради награды, которая содержится в самой этой деятельности [Deci, 1971: 106]. Поскольку современные учащиеся принадлежат к поколению людей, родившихся в цифровую эпоху, цифровые технологии являются для них «естественной средой обитания», в которой они свободно ориентируются и, что особенно важно, в которой им комфортно и приятно находиться. Поэтому классическая работа с каким-либо аспектом говорения может выглядеть для учащегося гораздо более привлекательной, если в ней задествованы мобильные приложения или интернет ресурсы.

Во-вторых, применение цифровых инструментов в обучении способствует выполнению инновационной задачи современного образования, которая заключается в формировании и развитии креативности. Как было сказано выше, в связи с автоматизацией и технологизацией многих сфер деятельности, современные работодатели заинтересованы в сотрудниках, способных нестандартно и творчески подходить к решению задач. Для формирования такой способности школьное образование должно предоставлять учащимся возможность развивать элементы креативного мышления на основе свободного и творческого выполнения заданий. Мир интернет технологий предлагает большой спектр инструментов для реализации креативного подхода к обучению.

Исходя из выше сказанного, в данном исследовании будут рассмотрены цифровые инструменты, способствующие развитию креативности. М.Ю. Копыловская в своей статье «Креативные цифровые инструменты в формировании ключевых компетенций XXI века» предлагает называть такие цифровые ресурсы «креативными цифровыми инструментами», основываясь на метонимическом переносе *(креативная личность — креативный инструмент)* [Копыловская, 2017: 323].

В следующей части мы рассмотрим креативные цифровые инструменты, которые позволяют развивать иноязычную устную монологическую речь учащихся младшего подросткового возраста.

### 2.1.1 Креативные цифровые инструменты как средство обучения иноязычной устной монологической речи

Креативные цифровые инструменты, которые позволяют развивать иноязычную устную монологическую речь учащихся младшего подросткового возраста, выступают в нашем исследовании в роли необходимого средства обучения.

Основным методологическим требованием к креативному цифровому инструменту, как к средству обучения, М.Ю. Копыловская считает наличие опций, позволяющих обучаемым создавать новые комбинации и новые смыслы путем перестановки и смыслового расширения существующих смысловых элементов [Копыловская, 2017: 325].

Копыловская также подчеркивает, что с точки зрения теории обучения важно и то, что на когнитивном уровне креативные цифровые инструменты позволяют одновременно развивать наглядно-действенное мышление (с помощью раздела *how-tos*), образное мышление (при использовании цифровых фото и видео) и абстрактное (словесно-логическое мышление) на основе использования вербальных текстов. Последнее формируется за счет того, что интегрируемые в создаваемый художественный материал тексты, равно как и используемая навигация по сервису или пояснения преподавателя в дидактических целях воспроизводятся на английском языке[Копыловская, 2017: 325].

В качестве исследуемой нами группы креативных цифровых инструментов были отобраны программы для создания видео презентаций и видео роликов в режиме онлайн («online video makers»). Программы были отобраны по принципу популярности в соответствующей аудитории, что, с нашей точки зрения, может отчасти свидетельствовать о качестве цифрового ресурса. Выбор онлайн формата обусловлен, во-первых, отсутствием необходимости скачивать программу, а, во-вторых, возможностью работать с программой на любом электронном устройстве, на котором есть доступ в интернет.

Выбор креативных цифровых инструментов обусловлен тем, что в процессе создания видео, учащиеся не только развивают мышление (наглядно-действенное, образное, абстрактное) и творческие способности, но и погружаются в мир воображения, в котором они больше узнают себя и свои сильные и слабые стороны. Возможность публиковать и презентовать созданные произведения служит хорошей мотивацией учения для учащихся и наглядным показателем успешности их обучения для учителя. Возможность проектной и групповой деятельности служит стимулом для развития навыков общения, работы в команде, критического мышления и навыка отстаивать свою позицию.

Важными для нашего исследования являются такие функции данных программ, которые могут служить учебной опорой для устного монологического высказывания, а именно:

1. функция создания презентации с интегрированием видео и аудиофайлов и анимацией, с использованием функции «слайд шоу», т.е. возможностью автоматического воспроизведения элементов презентации,
2. функция создания анимационных видео роликов на основе готовых материалов,
3. функция обработки и редактирования видео фильмов.

В процессе создания монологического высказывания учащиеся формируют монологические умения, которые касаются содержания, логического построения и языкового оформления связного высказывания [Трубицина, 2018: 325] и соотносятся с требованиями ФГОС к развитию устной монологической речи учащихся средней школы. В учебной программе по английскому языку, составленной на основе ФГОС, отдельно рассматриваются монологические умения учащихся 5-7 и 8-9 классов. Поскольку выбранная нами группа учащихся (6-8 классы) принадлежит и к первой, и ко второй категории, рассмотрим весь спектр требований. Развитие монологической речи в 5-7 классах предусматривает овладение умением кратко высказываться о фактах и событиях, используя такие коммуникативные типы речи как описание, повествование и сообщение, а также эмоциональные и оценочные суждения. Помимо этого, учащиеся 5-7 классов должны уметь передавать содержание прочитанного с опорой на текст и делать сообщение в связи с прочитанным/прослушанным текстом. В 8-9 классах к этим умениям добавляется умение выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному/услышанному [см. примерную программу по английскому языку, составленную на основе федерального компонента основного общего образования Министерства образования и науки РФ, 2004: 6, 11].

1. Таким образом, на основе креативных цифровых инструментов учащиеся 6, 7 классов могут создавать монологическое высказывание, которое *по функции и содержанию* характеризуется как высказывание, относящееся к типу повествование [Трубицина, 2018: 325; Пассов, 1989: 61-65], *по характеру творчества* как полутворческое итворческое монологическое высказывание [Душкова, 2009]. Учащиеся 8 классов, помимо умений кратко высказываться о событиях и фактах, могут формировать умение выражать и аргументировать свое отношение к прочитанному/услышанному.

Для организации эффективной работы с использованием креативных цифровых инструментов и принятию целесообразных решений относительно их применения в целях обучения, нам требуются критерии отбора.  
Следующий раздел будет посвящен классификации существующих креативных инструментов.

### 2.1.2 Классификация исследуемой группы креативных цифровых инструментов

М.Ю. Копыловская выделяет четыре критерия отбора креативных цифровых инструментов:

1. Финансовая доступность: цифровой инструмент или хотя бы его базовые опции должны быть бесплатными, так как каждый учащийся вне зависимости от его материального положения должен иметь возможность использовать его.
2. Простота в навигации: внимание обучаемых должно быть сосредоточено на использовании языковых средств английского языка, а не на технических сложностях.
3. Наличие англоязычного интерфейса: без него коммуникативная ситуация обучения теряет аутентичность и возможность создания мотива для коммуникации.
4. Возможность публикации созданного произведения в социальных сетях (функция «sharing»): это способствует мотивации учащихся [Копыловская, 2017: 325-326].

Данные критерии можно объединить в одну категорию условий эксплуатации программы.

Важно отметить, что финансовая доступность может быть полная, если использование всех функций программы бесплатно в течение неограниченного времени, и частичная, если не все функции бесплатны или плата за использование цифрового инструмента взимается в прошествии определенного срока. Полностью платные программы мы не рассматривали.

Креативные цифровые инструменты могут быть расценены, как опоры, облегчающие формирование монологических высказываний. Это дает нам основание использовать в качестве критериев для отбора данной группы цифровых инструментов некоторые элементы требований О.И. Трубициной к опорам, как-то:

1. **Соответствие используемых опор возрастным особенностям учащихся**

Согласно этому требованию, отметим такие возрастные особенности учащихся 6-8 класса, как эмоциональность и впечатлительность[Гальскова, 2007: 198], а также изменения в развитии воображения, которое, по мнению Л.С. Выготского, переходит в фантазийную сферу [Выготский, 1999:354]. В связи с этим, программа должна быть оформлена достаточно красочно и ярко для того, чтобы влиять на эмоциональную сферу подростков и развивать воображение.

1. **Соответствие используемых опор уровню развития их индивидуально-речевого опыта в иностранном языке**

Данное требование может быть применено с точки зрения адекватности языковой сложности встречающихся в программе иноязычных текстов. Согласно ФГОС основного общего образования, за период обучения в средней школе (5-9 класс) учащиеся должны достичь допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции по Европейской уровневой системе владения иностранным языком (Common European Framework / Общеевропейские компетенции владения иностранным языком) [См.: Общеевропейские компетенции…, 2003; Приказ Министерства образования и науки РФ…, 2010]. Такое владение предполагает понимание коротких простых текстов и способность найти конкретную, легко предсказуемую информацию.

1. **Эстетическое оформление**

Данное требование играет большую роль в работе с интернет ресурсами, поскольку шрифт, удобное размещение значков и иконок, отсутствие отвлекающих элементов в интерфейсе (автоматически возникающая реклама, мелькающие картинки и пр.) влияет на эмоциональное восприятие не только конкретной программы, но и всего задания в целом.

Помимо этого, в нашем исследовании мы видим две основных цели использования креативных цифровых инструментов – повысить мотивацию учащихся в процессе формирования иноязычной устной монологической речи и предоставить им возможность креативно подойти к решению речевой задачи. Исходя из этого, нам кажется целесообразным выделить следующие критерии: **1)** способствует ли использование креативного цифрового инструмента повышению мотивации, **2)** достаточен ли функционал той или иной программы для реализации креативного потенциала.

Для соответствия второму критерию развития творческих способностей, программа должна предоставлять, по меньшей мере, такие функции, как:

1. функция работы с цифровыми изображениями;
2. функция монтирования видео;
3. функция добавления аудиофайлов;
4. наличие спецэффектов;
5. качество спецэффектов;
6. функция комбинирования различных элементов в одном эпизоде.

Что касается критерия, который измеряет степень положительного влияния на мотивацию обучения, он определяется на основании соответствия всем предыдущим критериям. Иными словами, для того, чтобы программа способствовала повышению мотивации, она должна иметь необходимые условия эксплуатации, соответствовать возрастным особенностям учащихся, иметь адекватный уровень языковой сложности и эстетически грамотное оформление, а также способствовать развитию креативности.

Таким образом, критериями для отбора программ для создания видео презентаций и видео роликов в режиме онлайн служат следующие факторы:

1. **Условия эксплуатации:**
2. простота в навигации;
3. наличие англоязычного интерфейса;
4. возможность публикации в социальных сетях;
5. финансовая доступность.
6. **Соответствие программы возрастным особенностям учащихся:** красочность и яркость оформления.
7. **Соответствие используемых опор уровню развития их индивидуально-речевого опыта в иностранном языке:** адекватная сложность иноязычного текста.
8. **Эстетическое оформление:**
9. шрифт;
10. просторное и рациональное размещение значков и иконок;
11. отсутствие отвлекающих факторов в интерфейсе.
12. **Соответствие цели развития креативности.**
13. **Соответствие цели повышения мотивации.**

Согласно данным критериям мы отобрали для анализа пять самых популярных программ для создания видео презентаций и видео роликов в режиме онлайн в режиме онлайн:

1. Animaker,
2. Rocketium,
3. Biteable,
4. Renderforest,
5. Wevideo.

Для оценки креативных цифровых инструментов мы будем использовать 5 балльную шкалу, где 5 – полное соответствие критерию, а 0 – полное несоответствие. При этом, поскольку критерий «соответствие цели повышения мотивации» складывается из предыдущих критериев, в нем мы будем указывать процентное соотношение успешности программы по всем критериям. Результаты нашего анализа представлены в виде таблицы (См. Табл. 3).

#### Таблица 3 Классификация программ для создания видео презентаций ивидео роликов в режиме онлайн

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Название программы** | | **Animaker** | **Rocketium** | **Biteable** | **Render- forest** | **Wevideo** |
| **Условия эксплуатации** | *простота в навигации* | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| *наличие англоязычного интерфейса* | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| *возможность публикации в социальных сетях* | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |
| *финансовая доступность* | 2 | 3,5 | 4 | 3,5 | 4 |
| **Соответствие программы возрастным особенностям учащихся** | *Красочность* | 5 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| **Соответствие**  **программы уровню развития индивидуальо-речевого опыта в иностранном языке** | *адекватная сложность иноязычного текста* | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| **Эстетическое**  **оформление** | *Шрифт* | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| *отсутствие отвлекающих элементов* | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| *просторное и рациональное размещение значков и иконок* | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| **Соответствие цели развития креативности** | *способствует развитию креативности* | 4,5 | 4 | 5 | 3 | 4,5 |
| **Соответствие цели повышения мотивации** | *способствует повышению мотивации на* | 89% | 81% | 88% | 85% | 93% |

Согласно данной классификации, все рассмотренные креативные цифровые инструменты:

1. имеют английский интерфейс,
2. предоставляют возможности для публикации,
3. повышают мотивацию обучения на более чем на 80%.

При этом можно выделить программы, которые в наибольшей степени способствуют повышению мотивации. Самыми эффективными согласно критерию «соответствие цели повышения мотивации» являются креативные цифровые инструменты Wevideo (93%), Animaker (89%), Biteable (88%).

(См. Диаграмма 1):

Таким образом, все рассматриваемые креативные цифровые инструменты могут быть эффективно использованы для повышения мотивации и развития креативности учащихся.

**2.1.3 Специфика проанализированных креативных цифровых инструментов**

При том, что все креативные цифровые инструменты способствуют повышению мотивации и развитию креативности, каждая из проанализированных программ обладает уникальным сочетанием функций и характеристик. Рассмотрим подробнее специфику каждой программы в виде таблицы (См. Табл. 4).

#### Таблица 4. Специфика проанализированных креативных цифровых инструментов

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Animaker** | **Особенности** | **Аудитория** | Дети, подростки. |
| Интерфейс программы оформлен красочно и ярко. Функциональный упор цифрового инструмента сделан на создание анимационных видео, большой выбор тематических шаблонов. Присутствует широкий спектр опций по выбору героев различного возраста, профессий, реальных и фантастических. Предлагается серия обучающих видео, в которых доступно и подробно описан каждый аспект создания и редактирования анимационного фильма. Обучающие видео комментируются аудиорядом на английском языке и сопровождаются качественной визуальной и текстовой поддержкой.  Animakerдоступна на нескольких иностранных языках, среди которых есть русский.  Использование данной опоры рекомендовано для индивидуального выполнения заданий учащимися. | **Длительность одного видео** | 2 минуты. |
| **Количество видео  в месяц** | Не ограничено. |
| **Платные опции** | 1) получение доступа к большей части спецэффектов;  2) увеличение длительности видео;  3) повышение качества видео. |
| **Rocketium** | **Особенности** | **Аудитория** | Подростки, взрослые. |
| Интерфейс программы оформлен просто и функционально.  Высокий уровень иноязычной сложности. Отсутствует возможность создавать анимационные фильмы.  Предлагаются обучающие видео-презентации, сопровождаемые текстовой и визуальной поддержкой.  Присутствует функция озвучивания видео посредством диктофонной записи. | **Длительность одного видео** | Не ограничена. |
| **Количество видео  в месяц** | 10 |
| **Платные опции** | 1. получение доступа к некоторой части спецэффектов; 2. увеличение количества создаваемых видео в месяц; 3. групповые форматы работы; 4. скачивание видео на электронный носитель; 5. отсутствие логотипа программы в конце созданного клипа. |
| **Biteable** | **Особенности** | **Аудитория** | Дети, подростки, взрослые. |
| Интерфейс программы оформлен красочно и ярко. Визуальная поддержка значительно преобладает над текстовой.  Алгоритм действий при создании видео тщательно продуман. Предлагается богатейшая библиотека шаблонных видео клипов, изображений, музыкальных треков и спецэффектов. Публикация созданных видеороликов возможна только на Facebook и в Youtube. | **Длительность одного видео** | Не ограничена. |
| **Количество видео  в месяц** | 5 |
| **Платные опции** | 1. получение доступа к некоторой части спецэффектов; 2. неограниченное количество создаваемых видео в месяц; 3. использование собственных видеороликов; 4. скачивание созданного видео на электронный носитель; 5. отсутствие логотипа программы в конце созданного клипа. |
| **Renderforest** | **Особенности** | **Аудитория** | Подростки, взрослые. |
| Интерфейс оформлен в пастельных тонах.  Функциональный упор цифрового инструмента сделан на создание разного рода тематических видео презентаций.  Отсутствует возможность создания анимационных фильмов.  Предлагается большой выбор готовых видео роликов и изображений по различным темам.  Присутствует функция визуализации музыкального произведения  Renderforest доступна на нескольких иностранных языках, среди которых есть русский. | **Длительность одного видео** | 3 минуты. |
| **Количество видео  в месяц** | Не ограничено. |
| **Платные опции** | * 1. получение доступа к некоторой части спецэффектов;   2. повышение качества видео;   3. скачивание созданного видео на электронный носитель;   4. отсутствие логотипа программы в конце созданного клипа. |
| **Wevideo** | **Особенности** | **Аудитория** | Подростки, взрослые. |
| Интерфейс программы оформлен достаточно красочно и просто.  Опции сгруппированы по категориям: для работы, для школы, для образования.  Наличие установки на школьную аудиторию определяет все основные особенности программы. Wevideo предлагает большой выбор опций для проектной работы, качественные обучающие видео для учителей и для студентов, а также возможность использовать программу в группе (более 30 человек).  Предлагается богатый выбор изображений, музыкальных треков, шаблонов презентаций и пр.  Присутствует функция озвучивания видео посредством диктофонной записи. | **Длительность одного видео** | Не ограничено. |
| **Количество видео  в месяц** | Не ограничено. |
| **Платные опции** | 1. использование программы дольше одного месяца; 2. получение доступа к некоторой части спецэффектов; 3. повышение качества видео; 4. получение лицензии на программу; 5. групповые форматы работы. |

Таким образом, каждая из рассматриваемых программ обладает большим количеством функций, различная комбинация которых дает возможность для множества вариантов их применения при обучении английскому языку. В следующем разделе мы представим примеры заданий, направленных на создание монологических высказываний с использованием данных креативных цифровых инструментов.

## 2.2 Задания по развитию устной монологической речи на английском языке с использованием рассмотренных цифровых технологий

При разработке заданий мы опирались на образец программы по английскому языку, составленной на основе федерального компонента государственного стандарта основного общего образовании [см. примерную программу по английскому языку, составленную на основе федерального компонента основного общего образования Министерства образования и науки РФ, 2004: 6, 11].

Рекомендованный объем монологического высказывания в средней школе – от 8 до 12 фраз.

Диапазон тем, рекомендованный к изучению в 5-9 классах, включает в себя:

* 1. Взаимоотношения в семье, с друзьями.
  2. Внешность.
  3. Досуг и увлечения (спорт, музыка, посещение кино/ театра / парка аттракционов).
  4. Покупки.
  5. Переписка.
  6. Школа и школьная жизнь, изучаемые предметы и отношение к ним.
  7. Каникулы и их проведение в различное время года.
  8. Родная страна и страна/страны изучаемого языка. Их географическое положение, климат, погода, столицы, их достопримечательности.
  9. Городская/сельская среда проживания школьников.
  10. Здоровье и личная гигиена. Защита окружающей среды.
  11. Молодежная мода; покупки, карманные деньги.
  12. Международные школьные обмены; проблемы выбора профессии и роль иностранного языка.
  13. Выдающиеся люди, их вклад в науку и мировую культуру.
  14. Средства массовой информации (пресса, телевидение, радио, Интернет).

Мы выбрали тему, которая, на наш взгляд, интересна и актуальна для учащихся 6-8 классов и которая позволяет продемонстрировать основные характеристики выбранных нами креативных цифровых инструментов: каникулы и их проведение в различное время года.

Задание № 1 рассчитано на учащихся 6ых классов, задание № 2 – на учащихся 7ых классов, задание №3 – на учащихся 8ых классов. При составлении заданий мы старались градуирвать сложность и специфику каждого из них с учетом психолого-возрастных особенностей учащихся 6-8 классов.

К использованию предлагаются креативные цифровые инструменты, которые, согласно классификации, оказались самыми эффективными с точки зрения повышения мотивации: Wevideo, Animaker, Biteable.

Важно отметить, что для успешного выполнения заданий, учителю необходимо быть готовым оказать как техническую, так и лингвистическую поддержку на любом этапе выполнения задания.

**№1. Задание на основе использования креативного цифрового инструмента Animaker для учащихся 6го класса**

Одна из отличительных особенностей программы Animaker заключается в большом выборе анимационных персонажей, от лица которых можно вести повествование. Поскольку учащиеся 6го класса находятся на границе между детским и подростковым возрастом, данная функция может привлечь их внимание и поспособствовать мотивации для создания монологического высказывания.

В качестве домашнего задания на автоматизацию использования лексики по теме «Каникулы и их проведение в различное время года» учащимся предлагается составить монологическое высказывание на данную тему, которое будет сопровождаться анимационным видео роликом.

Для этого им необходимо:

* + 1. зарегистрироваться на сайте <https://www.animaker.com>,
    2. на главной странице сайта в Разделе «Вид используемого материала» (product) выбрать опцию «Мультипликационное видео» («cartoon video» ),
    3. выбрать героя, от лица которого будет вестись повествование,
    4. на основе пройденной лексики выбрать действия, которые соответствуют тому, что учащиеся предпочитают делать на каникулах в любимое время года,
    5. последовательно расположить выбранные действия в слайд-шоу,
    6. по желанию добавить аудио сопровождение и спецэффекты,
    7. на основе пройденной лексики составить устный рассказ о том, чем учащиеся любят заниматься в выбранное время года,
    8. представить рассказ, сопровождаемый анимационным видео роликом, классу.

**Task 1.**

*Create a cartoon video about what you love doing in your favorite season with the help of Animaker. Write a story to describe all the actions. Present your story in the class.*

**№2. Задание на основе использования   
креативного цифрового инструмента Wevideo для учащихся 7 класса**

Ключевая особенность программы Wevideo заключается в том, что она предлагает пользователям специализированный раздел для школьного образования («[for Schools](https://www.wevideo.com/education)»). Подобная целевая установка определяет наличие удобного и функционального меню для создания видео презентаций, которые все чаще становятся необходимым приложением к устному выступлению на разных предметах.

Данное задание основано на создании видео презентации на тему «Лучшие каникулы моей жизни» и составлению сопровождающего устного монологического высказывания. Фокус на личном опыте может послужить дополнительной мотивацией для учащихся 7го класса.

Для выполнения данного задания необходимо:

* + 1. зарегистрироваться на сайте https://www.wevideo.com,
    2. на главной странице сайта выбрать опцию «Панель инструментов» (dashboard),
    3. выбрать «Создать новый черновик» (create a new edit),
    4. нажать на иконку «Медиа» (media) и затем на зеленую стрелочку «Импортировать медиа» (import media),
    5. выбрать изображения, фотографии и аудиофайлы, которые лучше всего бы иллюстрировали проведенные каникулы,
    6. следуя инструкции, создать из выбранных файлов слайд- шоу,
    7. расположить их в нужной последовательности, добавить музыку и спецэффекты,
    8. составить устное монологическое высказывание, повествующее о лучших каникулах в жизни,
    9. представить рассказ, сопровождаемый видео презентацией, классу.

**Task 2.**

*Prepare a video presentation with the help of Wevideo and write a story about the best holidays you had. Use real photos and any pictures and audio files which illustrate your holidays the best.*

**№3. Задание на основе использования   
креативного цифрового инструмента Biteable для учащихся 8ых классов.**

Программа Biteable предлагает большое количество разнообразных шаблонов для презентации идей. В связи с этим, ее можно успешно использовать в проектной работе. Формат проектной работы способствует развитию социальных и коммуникативных навыков, а также положительно влияет на мотивацию обучения и формирование креативности.

Данное задание рекомендовано учащимся 8ых классов, поскольку его выполнение требует определенной степени самостоятельности и предполагает наличие умения приводить аргументы в защиту своей позиции. Согласно учебной программе по английскому языку, составленной на основе ФГОС, это умение развивается в 8-9 классах [см. примерную программу по английскому языку, составленную на основе федерального компонента основного общего образования Министерства образования и науки РФ, 2004: 6, 11].

Выполнение данного задания потребует не менее 2 академических часов урочного времени.

Работа над проектом проходит в несколько этапов:

1. Этап «мозговой штурм».

Учитель делит группу на две команды и предлагает первой команде найти 5 причин того, почему летние каникулы должны длиться не менее (а, может быть, и более) трех месяцев. Вторая команда должна привести 5 причин того, почему в учебном году не должно быть летних каникул или они должны быть ограничены до нескольких недель.

1. Этап подготовки проекта.

В каждой команде назначаются ответственные за:

1. создание слайд-шоу на основе одного из шаблонов,
2. написание грамотных и лаконичных текстов к каждому слайду,
3. составление устного монологического высказывания,
4. презентацию проекта.

Для этого учащимся необходимо:

1. зарегистрироваться на сайте <https://www.renderforest.com> и использовать один логин и пароль для всех участников каждой команды,
2. на главной странице сайта выбрать опцию «Find a template» (найти шаблон)
3. выбрать шаблон и наиболее подходящее к нему цветовое и музыкальное оформление,
4. сопроводить каждый слайд текстовыми комментариями,
5. составить устный сопровождающий текст на английском языке.

Работа над вторым этапом может проходить частично во время урока, частично дома.

1. Этап презентации проекта.

На данном этапе обе команды презентуют свои проекты и совместно решают, как долго должны длиться летние каникулы.

**Task 3.**

*Divide into two teams. Team 1 is to come up with five ideas of why we should have summer holidays for not less than 3 months. Team 2suggests 5 ideas of why we should have the holidays for not more than a few weeks, or why we shouldn’t have summer holidays at all. Both teams prepare a presentation of their ideas with the help of Biteable. The teams present the project to the group and agree on how long the holidays should last.*

Таким образом, цель каждого из предложенных заданий – составление устного монологического высказывания. При этом использование креативных цифровых инструментов служит опорой для высказывания, способствует мотивации обучения и предлагает широкий спектр инструментов для самореализации в творчестве.

# Выводы по главе 2

На основании того, что в первой главе мы доказали, что использование креативных цифровых инструментов способствует развитию творческих способностей учащихся и стимулирует их внутреннюю мотивацию мы проанлизировали несколько цифровых инструментов и предложили задания по развитию устной монологической речи на основе их использования.

На основе выделенных критериев отбора креативных цифровых инструментов: 1) условия эксплуатации; 2) соответствие программы возрастным особенностям учащихся; 3) соответствие используемых опор уровню развития их индивидуально-речевого опыта в иностранном языке 4) эстетическое оформление; 5) соответствие цели развития креативности; 6) соответствие цели повышения мотивации было проанализировано пять креативных цифровых инструментов: Wevideo Animaker, Biteable, Renderforest, Rocketium.

Результаты анализа показали, что все представленные креативные цифровые опоры имеют интерфейс на английском языке, предоставляют возможности для публикации созданного произведения, а также повышают мотивацию обучения более чем на 80%. При этом самыми эффективными с точки зрения развития мотивации являются Wevideo Animaker, Biteable.

Все креативные цифровые инструменты были описаны с точки зрения их особенностей и характеристик.

Помимо этого, нами были разработаны задания по развитию устной монологической речи на английском языке с использованием рассмотренных креативных цифровых инструментов.

Задания объединены одной темой и градуируются по сложности в зависимости от психолого-возрастных особенностей учащихся 6-8 классов.

# Заключение

В современном интернациональном обществе большая роль отведена овладению английским языком как языком международной коммуникации. При этом важное место занимает умение грамотно строить устную речь, поскольку этот навык необходим как для личностного, так и для профессионального развития. В связи с этим в процессе обучения английскому языку необходимо особенно акцентировать внимание на развитии навыков говорения, в том числе на развитии устной монологической речи. Одним из актуальных приемов в обучении этим навыкам является использование различных цифровых инструментов, что продиктовано самой эпохой, в которой цифровые технологии стали неотъемлемой составляющей жизни человека.

В данной работе были исследованы особенности формирования устной монологической речи учащихся младшего подросткового возраста при помощи креативных цифровых инструментов. На основе трудов отечественных и зарубежных ученых были последовательно конкретизированы понятия говорения и монологической речи, мотивации, креативности и креативных цифровых инструментов.

На основе лингводидактической литературы были изучены и обобщены возрастные особенности учащихся младшего подросткового возраста, живущих в эпоху цифровых технологий.

Также был осуществлен отбор и анализ пяти креативных цифровых инструментов, описаны особенности каждой программы и созданы задания по развитию устной монологической речи с их использованием.

В результате проделанной работы мы пришли к следующим выводам:

1. Говорение является продуктивным видом речевой деятельности, с помощью которого осуществляется общение. При этом одним из двух видов говорения является монологическая речь, которая имеет свои особенности и в отличие от диалогической речи является запланированной и контекстной, имеет односторонний характер, целенаправленна, синтаксически сложна и информативна. Такие свойства монологической речи позволяют оформлять высказывания различной тематики и сложности, а значит быть основой для развития креативности.

2. При обучении иностранным языкам и в том числе при развитии навыков монологической речи необходимо учитывать индивидуально-возрастные особенности учеников. Особенности развития личности учащихся младшего подросткового возраста (12-14 лет) заключаются, прежде всего, в сочетании эмоциональности, впечатлительности с изменениями в работе воображения и склонностью к рассуждениям. Также в этом возрасте развивается ощущение себя как личности, которая принадлежит к определенному культурному сообществу. При этом согласно Л. С. Выготскому, младший подростковый возраст относится к сензитивному периоду развития творческих способностей.

Помимо этого, современные подростки, согласно теории поколений, относятся к поколению Z (по классификации Н. Хоува и У. Штрауса) или к поколению «цифровых аборигенов» (М. Пренски). Это поколение характеризуется активным использованием информационных технологий с раннего возраста, а также интересом к глобальным проблемам, самостоятельностью в поиске информации, способностью к многозадачности и зависимостью от электронных устройств.

При этом в условиях жизни в цифровую эпоху изменились высшие психические функции современных подростков: их мышление построено на визуальных образах, память «короткая» и «неглубокая», концентрация внимания ниже, чем у представителей предыдущего поколения, также наблюдается частичная депривация в восприятии мира и себя. При этом одной из важных особенностей современных подростков является желание творить, чему, в том числе способствуют, возможности мира интернет технологий.

3. Большую роль в обучении играет мотивация учащихся, которая возникает в результате совокупности чувств, желаний, потребностей. Мотивация значительно влияет и на характер деятельности человека. При этом для представителей поколения Z важное место занимает внутренняя мотивация, то есть стремление совершать деятельность ради нее самой. В связи с этим применение методов активации внутренней мотивации представляется наиболее эффективным в обучении иностранных языкам учащихся младшего подросткового возраста.

4. Креативность – это способность человеческой психики осуществлять творческие акты, основным свойством которых является новизна. В современном постиндустриальном обществе умение творчески и нестандартно мыслить стало одним из важнейших условий формирования и идентичности личности. Повсеместная автоматизция рутинных действий и развитие цифровых технологий делают креативность важным качеством личности, которое не доступно машинам и роботам и поэтому крайне востребовано на современном рынке труда. Это делает креативность одной из основных современных образовательных ценностей.

5. Эффективным элементом в методике обучения иностранным языкам является использование креативных цифровых инструментов, которые способствуют развитию творческих способностей и росту внутренней мотивации учащихся. В нашем исследовании креативные цифровые инструменты рассматриваются, в том числе, и как опоры, которые облегчают создание монологических высказываний.

6. На основе анализа пяти креативных цифровых инструментов: (Wevideo Animaker, Biteable, Renderforest, Rocketium) с использованием критериев отбора нами была составлена их характеристика. Результаты анализа показали, что все представленные креативные цифровые опоры имеют интерфейс на английском языке, предоставляют возможности для публикации, а также повышают мотивацию обучения более чем на 80%.

7. Все креативные цифровые инструменты были описаны с точки зрения их специфики.

Теоретические основы исследования позволили разработать ряд заданий по развитию устной монологической речи с использованием креативных цифровых инструментов, которые, согласно предложенной классификации, наиболее эффективны с точки зрения повышения мотивации. Задания объединены одной темой и градуируются по сложности в зависимости от психоло-возрастных особенностей учащихся 6-8 классов.

# Список использованной литературы

1. Атлас новых профессий. М.: Сколково, 2014. 164 с.
2. Бастрикова Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. 2004. С.43-48.
3. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. 937 с.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Педагогика, 1979. 400 с.
5. Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Ельникова С.И. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: курс лекций. М.: Изд-во РУДН, 2006. 211 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.3: История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Издательство Лабиринт, 1999. 352 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
11. Высоковский А. Креативность как ресурс // Отечественные записки. 2005. URL: http://www.strana-oz.ru/2005/4/kreativnost-kak-resurs (дата обращения: 28.03.2018).
12. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2007. 336 с.
13. Ганчеренок И.И. Креативность как интегрирующий механизм для ключевых компетенций «образования через всю жизнь» // Университетское управление: практика и анализ. 2009. Т. 1. № 5. С. 22-28
14. Голошумова Г.С. Миссия профессионального образования в инновационном развитии экономики // Современные технологии профессионального образования: проблемы и перспективы. 2014. С. 262–264.
15. Глушанок Т.М. Креативность – мода или жизненная необходимость? // Labour Market. 2014. URL: http://labourmarket.ru/conf11/reports/glushanok.pdf (дата обращения: 28.03.2018).
16. Гурвич П.Б., Григорян С.Т. Усиление мотивации учебной деятельности, направленной на овладение лексикой иностранного языка // Иностр. яз. в шк. 1976. № 5. С. 50-55.
17. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности М.: Наука, 1974. С. 146-169.
18. Добровидова H.A. Исследование особенностей волевой регуляции учащейся молодёжи, играющей в компьютерные игры // Актуальные проблемы современной психологии. 2011. С. 16-22.
19. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2011. 320 с.
20. Душкова Н.Н. Обучение творческому монологическому высказыванию учащихся старших классов средней общеобразовательной школы с использованием метода проектов // Dissercat.com. 2009. URL: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-tvorcheskomu-monologicheskomu-vyskazyvaniyu-uchashchikhsya-starshikh-klassov-sredn> (дата обращения: 28.03.2018).
21. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. М: Академический проект: Культура, 2005. 304 с.
22. Жинкин Н.И. Механизмы речи М.: Академия педагогических наук, 1958. 371 с.
23. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 c.
24. Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование». Часть 1. Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. 196 с.
25. Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И. А. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов подготовки «Филологическое образование». Часть 2. Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. 260 с.
26. Иванников В.А., Монроз А.В. Волевая саморегуляция процесса мотивации // Психологические исследования. 2014. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/977-ivannikov35.html> (дата обращения: 05.04.2018).
27. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 434 с.
28. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.
29. Карпенко В.В. Творчество и креативность как психологические феномены // Теоретические и прикладные проблемы психологии. 2013. № 2. С. 140-150.
30. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие. М.: Дрофа, 2008. 431 с.
31. Копыловская М.Ю. Креативные цифровые инструменты в формировании ключевых компетенций XXI века // Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике. 2017. Т. 2. С. 322-326.
32. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: Изд-во УРАО, 1999. 175 с.
33. [Кулагина И.Ю.](http://www.persev.ru/psihologi-filosofy/kulagina-iyu), [Моргун В.Ф.](http://www.persev.ru/psihologi-filosofy/morgun-vf) [Некоторые проблемы полимотивации учебной деятельности](http://www.persev.ru/bibliography/nekotorye-problemy-polimotivacii-uchebnoy-deyatelnosti) журнал // Новые исследования в психологии. 1976. №2. С. 5–19.
34. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 128 с.
35. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971. 72 с.
36. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
37. Любарт Т. Психология креативности. М.: Когнито-центр, 2009. 214 с.
38. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
39. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О.И. Трубициной. М.: Изд-во Юрайт, 2018. 384 с.
40. Никонов Е., Шамис Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. М.: Синергия, 2017. 256 с.
41. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / пер. кафедры стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 256 с.
42. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: // Dissercat.com. 1984. URL: http://www.dissercat.com/content/potrebnostno-motivatsionnye-faktory-effektivnosti-uchebnoi-deyatelnosti-studentov-vuza (дата обращения: 28.03.2018).
43. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики. М.: Русский язык, 1989. 239 c.
44. Подгузова Е.Е. Креативность личности: возможности развития в

условиях вуза. Смоленск: СГИИ, 2001. 119 с.

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 15.04.2018).
2. Примерная программа по английскому языку, составленная на основе федерального компонента основного общего образования Министерства образования и науки РФ от 2004 г. // Window.edu. URL: http://window.edu.ru/resource/178/37178 (дата обращения: 15.04.2018).
3. Раицкая Л.К. Сущность и формирование иноязычной информационной компетенции в высшей школе // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2010. № 2. С. 28-36.
4. Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. М.А. Гусаковского. 2010. URL: http://parksgt.tsu.ru/upload/iblock/381/38173d7d933b332f43f89464dc2477b9.pdf (дата обращения: 23.04.2018).
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 288 с.
6. Сарычева Л.В., Кытманова Е.А., Сен И.Н., Титова Е.А. Особенности преподавания иностранного языка в условиях новой парадигмы образования (внедрение ФГОС нового поколения в практику обучения иностранному языку). М.: ИИУ МГОУ, 2014. 162 с.
7. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М: Еврошкола, 2004. 236 с.
8. Сидоркина Е.Ю. Социально-психологические аспекты творчества в общении // Ананьевские чтения 2000: тезисы научно-практической конференции. СПб., 2000. С. 155-156.
9. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2003. 239 с.
11. Солдатова Г.В. Дети Цифровой эпохи. Они другие? // Дети в информационном обществе. 2013. №14. С. 22-33.
12. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2007. 421 с.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
14. Хомутова Н.Н. «Креативность» и «творчество» личности в обществе инноваций // Вестник Волгоградского государственного университета. 2012. №3 (18). С. 92-97.
15. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
16. Шевченко Д.А. Исследование потребительского поведения крупных сегментов рынка в России: поколенческий подход // Практический маркетинг. 2013. №4 (194). С. 4-13.
17. Bush M.D., Terry R.M. (eds.). Technology-enhanced language learning. IL: National Textbook Company, 1997. 378 p.
18. Cassandra Report: The Gen Z Issue // Cassandra. 2015. URL: <https://cassandra.co/reports/2015/03/27/gen-z> (дата обращения: 25.04.2018).
19. Deci E.L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // Journal of Personality and Social Psychology. 1971. №18(1). P. 105-115.
20. Eduardsen J.S. Are the digital natives myth or reality? // Projekter. 2011. URL: <https://projekter.aau.dk/projekter/files/52846629/Final_thesis.pdf> (дата обращения: 25.04.2018).
21. Greener S., Wakefield C. Developing confidence in the use of digital tools in teaching // Electronic Journal of e-Learning. 2015. №13 (4). P. 260-267.
22. Green B. A., Collier K. J., Evans N. Teaching tomorrow’s class today: English by telephone and computer from Hawaii to Tonga. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 2001. 11 p.
23. Haelermans C. Digital Tools in Education. On Usage, Effects and the Role of the Teacher. Stockholm: SNS Förlag, 2017. 119 p.
24. Higgins J., Johns T. Computers in language learning. London: Collins ELT, 1984. 192 p.
25. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: HarperCollins, 1992. 544 p.
26. [Kelly](https://www.google.ru/search?hl=ru&tbo=p&tbm=bks&q=inauthor:%22George+Kelly%22) G., [Kelly](https://www.google.ru/search?hl=ru&tbo=p&tbm=bks&q=inauthor:%22George+Alexander+Kelly%22) Al. G., [Kelly](https://www.google.ru/search?hl=ru&tbo=p&tbm=bks&q=inauthor:%22George+Anthony+Kelly%22) Ant. G. A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs. New York: W.W. Norton, 1963. 190 p.
27. Mathisen P., Bjørnda C. Tablets as a digital tool in supervision of student teachers’ practical training // Nordic Journal of Digital Literacy. 2016. №11 (4). P. 227–247.
28. Merriman M. Rise of Gen Z: new challenge for retailers // EY. 2015. URL: <http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-rise-of-gen-znew-challenge-for-retailers/$FILE/EY-rise-of-gen-znew-challenge-for-retailers.pdf> (дата обращения: 25.04.2018).
29. Meet Generation Z: Forget Everything You Learned About Millennials // Commpro. 2014. URL: <https://www.commpro.biz/meet-generation-z-forget-everything-learned-millennials-presentation/> (дата обращения: 25.04.2018).
30. McShane S., Von Glinow M.A. Organizational Behavior: Emerging Realities for the Workplace Revolution. Boston: McGraw-Hill Education, 2003. 632 p.
31. Mullins L. Management and organisational behavior. Harlow: Prentice Hall, 2007. 1095 p.
32. Landy F.J., Conte J.M. Work in the 21st Century: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010. 669 p.
33. Oliver R. The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education // Bayfield High School. 2002. URL: http://bhs-ict.pbworks.com/f/role%20of%20ict.pdf (дата обращения: 05.05.2018).
34. Pinder C.C. Work motivation in organizational behavior. N.J.: Prentice Hall, 1998. 544 p.
35. Peachey N. Digital Tools for Teachers // Peachey Publications. 2017. URL: <http://peacheypublications.com/wp-content/uploads/2016/12/digital-tools-4-teachers-sample.pdf> (дата обращения: 26.04.2018).
36. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants, Part I // Marc Prensky. 2001. URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (дата обращения: 20.04.2018).
37. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? // Marc Prensky. 2001. URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (дата обращения: 28.04.2018).
38. Prensky M. The Emerging Online Life Of The Digital Native // Marc Prensky. 2004. URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf> (дата обращения: 20.04.2018).
39. Robbins S. Judge T.A. Essentials of Organizational Behavior. Harlow: Prentice Hall, 2004. 400 p.
40. [Schawbel](http://millennialbranding.com/author/millennial/) D. Gen Y and Gen Z Global Workplace Expectations Study // Millenial Branding. [2014](http://millennialbranding.com/2014/geny-genz-global-workplace-expectations-study/). URL: <http://millennialbranding.com/2014/geny-genz-global-workplace-expectations-study/> (дата обращения: 25.04.2018).
41. Swan K., Hooft M., Lin L. Teaching with digital technology // Cite Seer X. 2008. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.721.85&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 27.04.2018).
42. Uniquely Generation Z: What brands should know about today’s youngest consumers // IBM Institute for Business. 2017. URL: <https://www-01.ibm.com/common/ssi/cgi-bin/ssialias?htmlfid=GBE03799USEN> (дата обращения: 25.04.2018).

**Источники**

1. Animaker [https://www.animaker.com](https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fwww.animaker.com%2Fdashboard&cc_key=)
2. Rocketium [https://rocketium.com](https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Frocketium.com%2Fpricing&cc_key=)
3. Biteable [https://biteable.com](https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fbiteable.com%2F&cc_key=)
4. Wevideo [https://www.wevideo.com](https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fwww.wevideo.com%2F&cc_key=)
5. Renderforest [https://www.renderforest.com](https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fwww.renderforest.com%2Fru%2F&cc_key=)