

Санкт-Петербургский государственный университет

СМИРНОВА Анастасия Михайловна

Выпускная квалификационная работа

**Обучение говорению с использованием технологии «цифрового рассказа»
при обучении амхарскому языку студентов Восточного факультета**

Уровень образования: магистратура

Направление 45.04.02 «Лингвистика»

Основная образовательная программа ВМ.5625. «Теория обучения
иностранным языкам и межкультурная коммуникация»

Научный руководитель:
доцент, Кафедра иностранных
языков и лингводидактики,
Лавицкая Юлия Валерьевна

Рецензент:
доцент, ФГБОУВО «Воронежский
государственный университет»,
Вострикова Ирина Юрьевна

Санкт-Петербург

2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	7
1.1. Говорение как вид речевой деятельности	7
1.2. Краткая характеристика амхарского языка и его место в языковой классификации	13
1.3. Особенности преподавания амхарского языка в рамках программы подготовки бакалавров Восточного факультета СПбГУ	18
1.4. Особенности использования мультимедийных технологий в развитии умений говорения на амхарском языке	22
1.5. Технология «цифрового рассказа» (Digital Storytelling) в применении к обучению иноязычному говорению	25
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	29
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АМХАРСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ 3 КУРСА ВОСТОЧНОГО ФАКУЛЬТЕТА	31
2.1. Дизайн веб-сайта как платформы для подготовки к созданию «цифрового рассказа»	31
2.2. Методология проведения экспериментальной работы	38
2.2.1 Сведения об испытуемых	38
2.2.2. Содержание и интерпретация результатов констатирующего эксперимента	39
2.2.3. Диагностика учебной мотивации испытуемых	46
2.3. Результаты экспериментальной работы	47
2.4. Методические рекомендации по применению технологии «цифрового рассказа»	53
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	60
Приложение 1	68

Приложение 2	70
Приложение 3	75

ВВЕДЕНИЕ

Проблема обучения говорению является одной из ключевых в обучении иностранным языкам: для многих обучающихся умение говорить на иностранном языке является первоочередной целью и, с другой стороны, мерой эффективности их обучения. Особенно релевантна проблема обучения иноязычному говорению для студентов-востоковедов, так как умение говорить на изучаемом иностранном языке, несомненно, необходимо для их будущей профессиональной деятельности. Однако, методика обучения многим восточным и африканским языкам, в частности рассматриваемому в данной работе амхарскому, разработана недостаточно, не изучены многие аспекты обучения этим языкам, а также различного рода трудности, с которыми могут столкнуться обучающиеся. В сфере обучения восточным и африканским языкам наблюдается не только недостаточная степень разработки методики, но и острая нехватка современных и качественных учебных материалов.

Так, **актуальность** настоящего исследования обусловлена недостаточной степенью изученности проблем обучения говорению на амхарском языке. Также, в связи с переходом на период работы над настоящим исследованием многих учебных заведений на дистанционный формат обучения, актуальность работы обусловлена применением технологии, подходящей для данного формата обучения.

Объектом исследования является процесс обучения говорению на амхарском языке на 3 курсе Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного Университета.

В качестве **предмета** исследования выступает технология цифрового рассказа (Digital Storytelling) как способ развития навыка говорения в процессе обучения амхарскому языку в рамках рассматриваемой программы подготовки бакалавров.

Гипотеза исследования: применение технологии «цифрового рассказа» (Digital Storytelling) является эффективным методом развития навыков говорения у студентов на среднем этапе изучения иностранного языка.

Цель исследования - выявление теоретически обоснованного и экспериментально апробированного влияния применения технологии «цифрового рассказа» на развитие навыков говорения.

В соответствии с поставленной целью необходимо решить следующие **задачи**:

1. проанализировать психолого-педагогическую, лингвистическую, научно-методическую и учебно-методическую литературу по проблеме исследования;
2. рассмотреть специфику говорения как вида речевой деятельности;
3. рассмотреть особенности, достоинства и недостатки современных мультимедийных технологий в применении к обучению говорению;
4. изучить специфику преподавания амхарского языка в рамках подготовки бакалавров на Восточном факультете Санкт-Петербургского государственного Университета;
5. обозначить цели, задачи и особенности формирования навыков говорения у студентов на 3 курсе рассматриваемой программы;
6. рассмотреть понятие «цифровой рассказ» (Digital Storytelling) и специфику данной технологии;
7. организовать эксперимент с целью выявления эффективности применения технологии «цифрового рассказа» для развития навыков говорения;
8. провести среди учащихся экспериментальной группы опрос для выявления изменения их мотивации в результате проведения эксперимента;
9. представить методические рекомендации.

Для решения поставленных задач были использованы такие **методы** исследования, как теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы, наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперимент, статистический анализ данных.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые применена технология «цифрового рассказа» как способ развития навыков говорения на амхарском языке.

Теоретическая значимость исследования состоит в рассмотрении процесса обучения говорению на занятиях амхарского языка и обобщении результатов исследований эффективности применения технологии цифрового рассказа для развития навыка говорения.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения результатов проведенного эксперимента при разработке учебных программ и материалов. Отметим, что на момент написания настоящего исследования, вопрос обучению говорению на амхарском языке был недостаточно разработан в методической литературе.

С точки зрения **структуры**, настоящее исследование включает введение, две главы - теоретическую и практико-ориентированную, выводы по двум главам, заключение, список использованной литературы и три приложения.

Во введении обоснована актуальность выбранной темы, обозначены предмет и объект исследования, гипотеза, цель и задачи исследования, а также используемые методы. Также во введении определены практическая и теоретическая новизна исследования и его научная новизна. Здесь также приведены сведения об апробации результатов настоящего исследования.

В первой главе - «Теоретические основы исследования» рассмотрены основные характеристики говорения как вида речевой деятельности, дана краткая характеристика амхарского языка и его места в языковой

классификации. Также в первой главе проанализированы методические документы, регулирующие процесс обучения амхарскому языку в СПбГУ, рассмотрены используемые учебные материалы, методы обучения. В теоретической главе также приведен обзор различных мультимедийных технологий, используемых для развития навыков и умений говорения на иностранном языке. Глава завершается рассмотрением понятия «цифровой рассказ» и специфики применения этой технологии при обучении говорению.

Во второй главе - «Экспериментальная работа по развитию навыков говорения при обучении амхарскому языку студентов 3 курса Восточного факультета» описан ход проведения эксперимента, целью которого было установить является ли применение технологии «цифрового рассказа» эффективным при обучении иноязычному говорению. Во второй главе приведены результаты статистического анализа данных, полученных в ходе проведенного эксперимента, а также сформулированы методические рекомендации по применению технологии «цифрового рассказа» при обучении говорению.

В заключении изложены результаты проведенной исследовательской работы и обозначены возможные направления дальнейших исследований в области применения технологии «цифрового рассказа» при обучении иностранному языку.

Фрагмент работы прошел **апробацию** на III Всероссийской конференции для молодых ученых-лингвистов «Традиционное и новое: цифровое пространство лингвистических и лингводидактических исследований», организованной Кафедрой иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета совместно с кафедрой «Межкультурные коммуникации и общегуманитарные науки» Санкт-Петербургского филиала Финансового Университета при Правительстве РФ. На основании отдельных результатов, полученных в ходе работы над настоящим исследованием, была также представлена к

публикации статья «Проблемы обучения говорению на амхарском языке студентов восточного факультета СПбГУ», которая выйдет в Сборнике научных трудов «Лингвистика, лингвокультурология и лингводидактика: цифровое пространство исследований».

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Говорение как вид речевой деятельности

Высокая степень развития навыков говорения на иностранном языке, несомненно, очень важна для студентов различных гуманитарных специальностей, в частности студентов-востоковедов, так как их профессиональная деятельность часто требует умения вести различного рода переговоры с носителями изучаемых ими языков. Важность умения говорить на иностранном языке отражена и в рабочих программах соответствующих учебных дисциплин: к примеру, в случае рассматриваемой в настоящей работе учебной дисциплины - амхарский язык - развитие и совершенствование навыка устной речи является одной из главных задач обучения, начиная с 1 курса обучения и до последнего, 4 курса. В том же документе, в перечне результатов обучения, одним из требований к студенту, успешно освоившему данную учебную дисциплину, является способность осуществлять деловую профессионально-ориентированную коммуникацию в устной форме на иностранном языке. Следствием этих обстоятельств является не только интерес, но и потребность в поиске эффективных методик и приемов обучения, которые позволят студентам развивать навыки говорения на амхарском - достаточно редком, и во многих отношениях недостаточно изученном африканском языке.

Формированию и совершенствованию навыков говорения в методике преподавания иностранных языков уделяется значительное внимание. Совершенное владение языком, уровень прогресса в его изучении не только у студентов-лингвистов, но и у всех изучающих иностранные языки в основном определяется именно данным аспектом языка. Как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают, что умение говорить на том или ином иностранном языке зачастую является главной целью обучающихся [Pakula 2019:95; Brown 2007:279]. Так, Е.Н. Соловова отмечает, что «устная

речь в целом и говорение как ее неотъемлемая часть выходят на первый план. Учащиеся всех возрастов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего хотят научиться говорить на этом языке. Родители, оценивая результаты и эффективность своих затрат, прежде всего обращают внимание на способность своих детей к устноречевому общению на изучаемом языке» [Соловова 2006:165].

Трактовки самого понятия «говорение» у различных исследователей несколько разнятся. К примеру, в «Словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина говорение определено как «продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется вербальное общение» [Азимов 2009:49]. Н.Д. Гальскова понимает под говорением «форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливается контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным характером» [Гальскова 2006:190]. По мнению Р.К. Миньяра-Белоручева, говорение как вид речевой деятельности «есть порождение устной речи, чаще всего в коммуникативных целях» [Миньяр-Белоручев 1991:129].

В рамках настоящего исследования представляется целесообразным придерживаться определения, предложенного Н. Д. Гальсковой, так как эта трактовка наиболее полна и развернута, здесь учтены возможные цели говорения и подчеркнут его коммуникативный характер.

Говорение как вид речевой деятельности обладает и специфическими признаками, которые В.М. Филатов определяет как мотивированность, целенаправленность, активность, эвристичность и самостоятельность, а также ситуативность. Тот же автор отмечает, что говорение «обслуживает» все другие виды человеческой деятельности, и неразрывно связано с личностью, ведь именно в устно-речевой деятельности «личность проявляет активность в своей жизненной позиции» [Филатов 2004: 260-261].

Для определения понятия «обучение говорению» в настоящей работе использована дефиниция, предложенная И. А. Зимней, которая понимает его как «обучение целенаправленному, контролируемому говорящим по содержанию и по логике изложения, учитывающему партнера по общению, формированию, формулированию и изложению мысли (чувств, волеизъявлений) иноязычными средствами» [Зимняя 1991: 82]. Основную цель обучения говорению, вслед за Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гезом, определим как развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально-детерминированных ситуациях [Гальскова 2006: 206].

При обучении говорению необходимо не только четко определять цели и задачи обучения в целом, но и знать основные характеристики и принципы обучения монологической и диалогической речи. Рассмотрим сначала особенности этих двух видов речи. Так, монологическая речь характеризуется спонтанностью, однократностью, наличием паралингвистических средств и обратной связи. В диалогической речи, в свою очередь, выделяются следующие особенности: ее двусторонний характер, эллиптичность, спонтанность, эмоциональность и экспрессивность [Гальскова 2006: 203]. Н.Д. Гальскова также отмечает, что в диалогической речи «нет отправителя и получателя, а есть два коммуниканта, и каждый из них в процессе общения становится то отправителем, то получателем информации». Именно эту особенность автор считает основной отличительной чертой диалога [там же].

Так как в настоящем исследовании большее внимание уделено развитию навыков монологической речи, представляется необходимым раскрыть некоторые другие важные особенности именно этой формы устной речи. Интересна, к примеру, точка зрения Е.И. Пассова, который определяет монологическое высказывание как «отрезок речи, который находится между двумя соседними высказываниями и обладает определёнными параметрами». Иными словами, ученый рассматривает монологическое высказывание как

компонент процесса общения любого уровня, например, парного, группового, или массового. Далее исследователь отмечает, что монологическое высказывание «всегда кому-то адресовано, даже если этот адресат – сам говорящий» [Пассов 1989:176-177]. По мнению Н.Д. Гальсковой, характерными особенностями монологической речи являются более точное отражение нормы языка, целенаправленность сообщения, законченность, непрерывность и развернутость, отсутствие полемичности и дискуссионности, а также меньшую аффективность [Гальскова 2004:205]. Другой исследователь, С.Ф. Шатилов, подчеркивает, что монологическая речь преимущественно контекстна, однако, иногда может быть и ситуативной, например, в случае высказываний, которые он называет микромонологами в диалоге (под этим термином С.Ф. Шатилов понимает развернутые реплики в диалоге, которые можно рассматривать как краткие монологические высказывания) [Шатилов 1986: 79-80].

Перейдем теперь к рассмотрению структуры непосредственно акта говорения. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин выделяют в психологической структуре акта говорения четыре фазы: 1) побудительно-мотивационную, при которой проявляется потребность человека в общении под влиянием определенного мотива и при наличии определенной цели высказывания; 2) аналитико-синтетическую, представленную в виде свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей (здесь функционирует механизм внутреннего оформления высказывания, обеспечивающий выбор слов и грамматическое прогнозирование); 3) исполнительную – звуковое и интонационное оформление мысли (на начальном этапе обучения переход от программы высказывания к ее исполнению происходит через родной язык); 4) контролирующую, задача которой – сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона,

формирующегося в результате языковой практики и сличения собственной речи с эталоном [Азимов 2009: 49].

Другой известный отечественный методист, В.М. Филатов, также обозначает мотивационно-побудительную и аналитико-синтетическую фазы, но объединяет две последние в единую контрольно-исполнительскую фазу [Филатов 2004: 259-260]. Несколько отличную от вышеизложенных точку зрения находим у Н.Д. Гальсковой: ссылаясь на работы Ф. Кайнца, исследовательница придерживается трехфазной структуры речевых действий: фаза планирования, фаза осуществления и фаза контроля. Н.Д. Гальскова также отмечает, что «фаза планирования связана с формированием интенции, которая, по мнению Ф. Кайнца, включает два этапа: стимулирующее переживание (нем. *dringendes Erlebnis*) и суждение (нем. *Urteil*). Речевое намерение возникает под влиянием окружающих нас предметов и явлений, наших представлений и чувственных переживаний. Они создают техническую основу предречевой фазы и способствуют формированию суждения» [Гальскова 2006:190-191].

Изучая проблемы, связанные с обучением устно-речевой деятельности, очень важно также рассмотреть те факторы и условия, которые могут способствовать успешному обучению говорению на иностранном языке. Проблемой поиска таких факторов и условий занимались многие исследователи. Например, Э.Г. Азимов выделяет следующие факторы, влияющие на успешность обучения говорению: 1) сформированность технических навыков говорения; 2) создание мотивов учения; 3) реализация ситуативной обусловленности; 4) прогнозирование зон интерференции и перенос родного языка. Для успешного усвоения того или иного иностранного языка специалисты также считают важным учет индивидуально-психологических особенностей учащихся. К примеру, по мнению белорусского когнитолога-психолингвиста С.И. Лебединского, в процессе овладения иностранным языком важную роль играют

интеллектуально-когнитивные и психологические особенности: уровень интеллектуального развития, мнемоническая деятельность, аналитический или абстрактный способ мышления, когнитивные стили в переработке информации и овладении языком [Храмченко 2016:113-114].

Многие авторы отмечают и те факторы, которые могут мешать успешному говорению на иностранном языке. Так, Е.Н. Соловова выделяет следующие проблемы, которые потенциально могут препятствовать успешному говорению на иностранном языке: 1) ученики стесняются говорить на иностранном языке, 2) им нечего сказать по обсуждаемой проблеме, 3) учащиеся не понимают речевую задачу, 4) у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи, и др. [Соловова 2006:167].

Что касается психолингвистических трудностей, мешающих успешному развитию навыка говорения, в свете настоящего исследования явление интерференции как фактор торможения процесса обучения, представляется наиболее важным. Причина для такого предположения состоит в том, что учебный план рассматриваемой программы подготовки бакалавров предусматривает изучение трех языков - представителей семитской языковой семьи: амхарского, геэза и арабского. Более того, два из них – амхарский и геэз – являются представителями эфиосемитской ветви этой языковой семьи. Родство изучаемых языков и, следовательно, наличие множества сходств приводит, с одной стороны, к трансференции, что положительно влияет на освоение иностранного языка. Однако, с другой стороны, большое количество различий в этих языках провоцируют интерференцию, основанную на отождествлении и ложной аналогии.

Для выбора того или иного подхода к обучению говорению на амхарском языке, и, в целом, для понимания его специфики и тех сложностей, которые могут возникнуть как у преподавателя амхарского языка, так и у студентов,

изучающих данный язык, необходимо рассмотреть лингвистические характеристики этого языка.

1.2. Краткая характеристика амхарского языка и его место в языковой классификации

Амхарский язык - язык значительной части населения Эфиопии, а также государственный язык этой африканской страны. На нем говорят отдельные группы населения в Эритрее, Сомали и Судане [Юшманов 1959:7]. Кроме этого, значительная часть многоязычного коренного населения Эфиопии пользуется амхарским как вторым языком, что объясняется, прежде всего, господствующим положением этого языка, которое отражено в конституции [Титов 1991: 9]. Число жителей Эфиопии и близлежащих стран, владеющих амхарским языком – около 115 миллионов человек¹.

Амхарский язык относится к эфиопской ветви южносемитских языков. Сама эфиопская ветвь, согласно принятой в настоящее время классификации, делится на северосемитскую группу, куда входят языки геэз, тигрэ, тигринья, и южносемитскую, к которой относятся амхарский, гураге, гафат, агробба, харари.

Исследователи отмечают большое единство амхарского языка, в котором фактически нет диалектов в полном смысле этого слова. Условно он делится на три диалекта: гондарский, годжамский и шоанский. Но это деление основано на незначительных местных особенностях. Диалектной базой литературного произношения и литературного языка в настоящее время можно считать шоанский диалект, на территории распространения которого находится современная столица Эфиопии - Аддис-Абеба [Юшманов 1959:9-10].

Согласные звуки в амхарском языке «распространеннее и важнее гласных» [Титов 1971:15]. С одной стороны, звонкие противопоставляются

¹ по данным World Bank, 2020 год. Источник: https://datacommons.org/place/country/ETH?utm_medium=explore&mprop=count&popt=Person&hl=en

глухим, с другой стороны, рядом звонких и глухих в четырех случаях противопоставляются эйективные² (смычно-гортанные) согласные. Таким образом, имеются следующие триады: /b-p-p'/, /dʒ-tʃ-tʃ'/, /g-k-k'/. Звонкие противопоставляются глухим также в следующих парах: /z-s/, /ʒ-ʃ/, /v-f/. Сонорные всегда являются звонкими и не имеют соответствующих пар глухих. Кроме этого существуют: звонкий губной, глухой задненебный, глухой гортанный и эйективный [Титов 1971:15-17].

Что касается гласных, в амхарском языке имеется семь фонем: /ɛ/ - краткий гласный верхнего подъема, /u/ - гласный заднего ряда верхнего подъема, лабиализованный, бывает долгим в ударном слоге и кратким в неударном, /i/ - гласный переднего ряда верхнего подъема, бывает долгим в ударном слоге и кратким в неударном, /a/ - гласный среднего ряда нижнего подъема, бывает долгим в ударном слоге и кратким в безударном, /e/ - долгий гласный переднего ряда среднего подъема, /ə/ - краткий гласный переднего ряда верхнего подъема, /o/ - долгий гласный заднего ряда среднего подъема [Ганкин 1969:902-903].

Амхарский язык не допускает большого скопления согласных подряд, как правило встречаются только слоги таких типов: СГ (где С - согласный, Г-гласный), например, ና /na/³ - «приходи»; СГС, например ቤት /bet/ - «дом»; СГСС, например ህዝብ /həzb/ - «народ». В словах с дрожащим согласным /r/ в начале или конце слова, произнесение этого согласного часто облегчают с помощью добавления гласного /ə/, к примеру, ስራስ /əras/ вместо ራስ /ras/ - «голова», или ምድር /mədər/ вместо ምድር /mədr/ - «земля». Однако внутри слова согласный /r/ может участвовать в скоплении согласных, не требуя вспомогательного гласного, например, ይደርስብኛል /jədarsbjnal/ - «достанется мне». Стык гласных не допускается, но более узкие гласные при встрече с

² (от лат. *ejicio* — *выбрасываю*) смычно-гортанные, глоттализированные, абруптивы, согласные, при образовании которых происходит дополнит. сжатие и подъем гортани, в результате чего воздух выбрасывается резким толчком, производя эффект гортанной смычки.

³ International Phonetic Alphabet (IPA)

другими гласными становятся неслогообразующими гласными. При этом образуются дифтонги (/iw/ и /əw/), несвойственные другим семитским языкам.

Ударение в амхарском языке столь слабое, что не всегда легко обнаружить, на каком слоге оно находится. Смысловые различия вроде русских *мука́* – *му́ка* амхарскому языку чужды. Отдельно взятое амхарское слово вообще равноударено, и только во фразе приходят логические и эмоциональные ударения, оживляющие речь и настолько непостоянные, что одно и то же слово может в разных случаях иметь ударение на разных слогах. [Юшманов 1959:15-16].

Амхарский словарь представляет сочетание семитских и кушитских элементов, процентное соотношение которых еще не выяснено. Семитские элементы амхарского словаря представляют далеко не однородную массу: часть их является исконными амхарскими, что очень отчетливо узнается по фонетике (исчезновение гортанных и т.д.), часть является заимствованиями либо из геэза, либо из арабского. Кушитские элементы амхарского словаря принадлежат, по-видимому, не одному языку-источнику, а многим. Развитие амхарского словаря идет по линии удаления от общесемитского словарного фонда [Юшманов 1959:20-21]. Вероятно, среди заимствований наиболее многочисленную группу составляют слова, заимствованные из геэза. Развитие науки и техники вносит в современный амхарский язык много иностранных слов из европейских языков. В настоящее время источником наиболее многочисленных заимствований является английский язык.

В амхарском предложении твердый порядок слов: подлежащее, дополнение (косвенное дополнение обычно стоит перед прямым), сказуемое. Обстоятельство времени обычно стоит перед или после подлежащего, обстоятельство места часто стоит после обстоятельства времени. Обстоятельство образа действия обычно стоит перед сказуемым.

Определение не имеет постоянного места в предложении и может стоять при любом члене предложения, выраженном существительным.

При логическом выделении какого-либо члена предложения порядок слов изменяется, употребляется особый тип предложения – выделительное предложение. Член предложения, подлежащий выделению, ставится перед глаголом связкой в утвердительной или отрицательной форме, а глагол-сказуемое употребляется в сочетании с относительным показателем. Понижение и повышение голоса в последнем выделяемом по смыслу слове, т.е. восходящий и нисходящий тон, являются двумя основными тонами в амхарском предложении. Нисходящий тон категоричен по своему характеру, он выражает законченность, определенность. Восходящий тон некатегоричен, он выражает незаконченность, неопределенность.

В амхарском языке интонация различает предложения с одинаковым составом слов (при одинаковом месте фразовых ударений), напр.: ነሩብ ይከገል /znab jəzannɛbal/ – «идет дождь» (интонация понижения) и ነሩብ ይከገል /znab jəzannɛbal/? - «идет дождь?» (интонация повышения). С нисходящим тоном произносятся вопросительные предложения повествовательные предложения, побудительные и восклицательные предложения, а также вопросительные предложения, содержащие специальное вопросительное слово. С восходящим тоном произносятся вопросительные предложения, не содержащие специального вопросительного слова, переспросы, а также, как правило, неконечные смысловые группы. В сложноподчиненных предложениях придаточное предложение произносится с восходящим тоном, а главное – с нисходящим [Ганкин 1969:908-909].

В заключение необходимо отметить, что амхарский язык пользуется эфиопской письменностью, которая относится к слоговому типу письма, т.е. каждый знак эфиопского письма обозначает отдельный слог. Каждый такой слог эфиописты называют порядком, в соответствии с количеством гласных фонем насчитывается всего семь порядков. Основной, исходной формой

считается первый порядок, который представляет собой сочетание согласного с гласным /ε/. Таким образом, каждый согласный в зависимости от сочетания с тем или иным гласным имеет семь начертаний (порядков), а всего в эфиопском письме знаков насчитывается 182 [Титов 1991:4-5].

Однако, при выборе наиболее оптимального подхода к обучению говорению на амхарском языке представляется необходимым учесть не только кратко представленную выше специфику этого языка, но и те требования, которые предъявляются к студентам, претендующим на успешное освоение рассматриваемой учебной дисциплины. Рассмотрим эти требования.

1.3. Особенности преподавания амхарского языка в рамках программы подготовки бакалавров Восточного факультета СПбГУ

Согласно рабочей программе учебной дисциплины «Амхарский язык» (регистрационный номер рабочей программы: 039237), данный язык изучается на 1-4 курсе (1-8 семестры обучения) студентами рассматриваемой в данной работе программы подготовки бакалавров. Амхарский язык является основным восточным языком на протяжении всех четырех лет обучения [Рабочая программа: 1].

Основной целью этой учебной дисциплины является обучение студентов владению устной и письменной речью в пределах изученной бытовой, страноведческой, культурно-исторической, общественно-политической, географической, научной тематики с использованием активного запаса лексики и фразеологии амхарского языка в объеме 4000 единиц, основных грамматических и словообразовательных моделей [там же].

К основным задачам обучения студентов на 3 курсе относится закрепление и активизация полученных навыков для развития самостоятельной профессиональной работы студентов с аутентичным

амхарским материалом в области как письменного, так и устного двустороннего перевода и совершенствования навыков устной беседы [там же].

В рабочей программе также указано, что в результате обучения по данной дисциплине студенты приобретают общепрофессиональные информационные компетенции, обусловленные умением получать и обрабатывать текстовую информацию, создавать тексты на амхарском языке [там же].

Перечень результатов обучения (по окончании программы подготовки бакалавров) включает: теоретическое и практическое владение амхарским языком в объеме, достаточном для самостоятельной профессиональной деятельности; умение переводить без словаря и анализировать пройденные тексты на амхарском языке; владение навыками перевода с русского языка на амхарский язык, письменного изложения на изучаемом языке; владение навыками устного пересказа текста, беседы на амхарском языке [РП 1-2].

В рассматриваемом курсе используются классические аудиторные методы, самостоятельное выполнение студентами упражнений и заданий, а также самостоятельное чтение студентами рекомендованной литературы с последующей проверкой знаний в аудитории в форме устного опроса, коллоквиума, тестов или контрольных заданий. Также используется методика практического использования амхарского языка для научных исследований. Кроме этого программой предусмотрены просмотры фильмов на амхарском языке и аудирование текстов с последующей сдачей результатов работы преподавателю [РП 2, 7].

Рабочей программой предусмотрены следующие разговорные темы: 1) географическая карта; 2) города Эфиопии; 3) отдых, каникулы; 4) почта, телефон, интернет; 5) в суде, юридическая терминология; 6) письмо, корреспонденция, резюме; 7) традиционное искусство, иконопись, 8) национальные праздники; 9) выборы; 10) международные отношения [РП 5].

В рамках аудиторных занятий на 3 курсе используется учебное пособие «Учебник амхарского языка для 3 курса» Е.П. Завадской, изданное в МГИМО в 2007 году, сборник аутентичных текстов этнографического характера на амхарском языке «ሲዳማ:- ህዝቡና ባህሉ» /sidama həzbuna bahlu/ – «Народность сидама и его культура», статьи из эфиопских газет (чаще всего из газеты «አዲስ ነሐሴ» /addis zemen/ - «Новая эра»). Кроме этого, за каждым студентом закреплена та или иная художественная книга на амхарском языке, фрагменты которой используются в качестве домашнего чтения.

Основное используемое пособие «Учебник амхарского языка для 3 курса» построено на основе грамматико-переводного метода: каждый урок открывается аутентичным текстом на амхарском языке; после текста приведен перевод новых лексических единиц и, в некоторых случаях, краткие лингвострановедческие комментарии. Затем следует несколько вопросов, призванных проверить понимание содержания прочитанного текста, а также небольшие задания на подбор синонимов и антонимов нескольких новых лексических единиц из текста. Каждый урок в данном учебном пособии завершается заданием, в котором требуется перевести небольшие тексты с русского языка на амхарский. Тематика этих текстов сходна с тематикой основного текста урока, в которых используется пройденная лексика.

Одним из достоинств данного учебного пособия является жанровое и стилистическое разнообразие приведенных в нем текстов – это материалы из журнальных и газетных статей, научных и научно-популярных изданий, а также отрывки из художественных произведений. Также следует отметить, что существующие на данный момент печатные амхаро-русские и амхаро-английские словари несколько устарели: к примеру, указанные в рабочей программе дисциплины как обязательные к использованию амхарско-русский и русско-амхарский словари Э.Б. Ганкина были изданы в 1965 году, а амхарско-английский словарь Т. Кейна – в 1990. По этой причине некоторые возникшие недавно и еще не включенные ни в одно издание

лексические единицы, приведенные в учебнике Е.П. Завадской с переводом на русский язык, являлись достоинством данного учебного пособия в период его выхода. Однако пособие не переиздавалось уже более 10 лет – с 2007 года, а значит, на данный момент в нем может отсутствовать актуальная лексика.

Е.П. Завадская отмечает в предисловии, что целью данного пособия является «взаимосвязанное развитие навыков устной и письменной речи на основе лексико-грамматического материала, представленного в нем» [Завадская 2007:3]. Как уже было сказано выше, данное пособие построено на основе грамматико-переводного метода, для которого характерно преобладание письменных форм работы, и именно письменной речи уделяется основное внимание, в то время как аудирование и говорение используются в качестве средств обучения [Азимов, Щукин 2009: 52]. Поэтому не вполне понятно, с помощью каких учебных материалов или приемов автор данного пособия предполагает развитие у студентов навыков устной речи.

Рассматриваемое учебное пособие направлено на решение следующих учебных задач: «значительно расширить как активный, так и пассивный словарный запас студентов по изучаемым темам; обеспечить закрепление и активизацию грамматического и лексического материала по темам, представленным в соответствующих уроках; развить умения и навыки разных видов говорения, в том числе ведения беседы и дискуссии, выступления с сообщением и докладом; развить умения и навыки разных видов ознакомительного, просмотрового и аналитического чтения; углубление знаний страноведческой тематики <...>; сформировать первичные навыки перевода с амхарского языка на русский и с русского на амхарский» [Завадская 2007:3]. Как видно из представленного списка, автором пособия проигнорирован один из видов речевой деятельности – аудирование, которое неразрывно связано с говорением. Кроме этого, как уже было отмечено выше,

непосредственно говорению также не уделяется внимание, и, соответственно, учебная задача развития умения и навыков разных видов говорения, как представляется, не решена.

Отдельно хотелось бы остановиться на работе с газетными текстами и художественной литературой в рамках рассматриваемой программы. Существенным недостатком этой работы является ее ограниченность двумя видами речевой деятельности – чтением и переводом. Так, аудиторная работа с аутентичными газетными статьями предполагает чтение текста статьи с последующим его переводом с амхарского языка на русский. В некоторых случаях студентам предлагается ответить на вопросы по содержанию рассматриваемой статьи. Работа с текстами художественных произведений также ограничена чтением той или иной книги (в качестве домашнего задания) и переводом во время аудиторных занятий с амхарского языка на русский отдельных, выбранных преподавателем фрагментов подготовленного дома отрывка.

Обозначенные выше особенности преподавания амхарского языка на Восточном факультете позволяют сделать вывод о том, что текущая рабочая программа данной дисциплины обладает существенным недостатком – в ней практически полностью игнорируется коммуникативный компонент, что отчасти противоречит основной цели освоения дисциплины, зафиксированной в рабочей программе – обучение студентов владению устной и письменной речью в пределах изученной тематики.

Проанализировав особенности учебного процесса, а также применяемые учебные пособия и некоторые приемы обучения, перейдем к выбору наиболее релевантного и эффективного в применении к исследуемой группе обучающихся подхода к обучению говорению.

1.4. Особенности использования мультимедийных технологий в развитии умений говорения на амхарском языке

Вначале необходимо отметить, что обстоятельства нынешнего времени и их следствие - вынужденный поиск приемов и технологий обучения, пригодных для дистанционного образования, равно как и гипотетическая невозможность проведения экспериментальной работы в очной форме, обратили наше внимание на те технологии и приемы, которые позволяют осуществлять обучение в полностью дистанционном формате. Именно такие технологии отвечают требованиям времени и поэтому представляются наиболее востребованными среди специалистов на данный момент.

Примером онлайн-технологий, которые в последнее время часто используются в обучении иностранным языкам, являются учебные подкасты. Результаты многих исследований показывают, что прослушивание учебных подкастов на изучаемом иностранном языке не только положительно влияет на заинтересованность студентов в предмете, уровень их мотивации [Weinberg 2011: 588], но и способствует развитию речевых навыков. Исследователи отмечают, что прослушивание таких подкастов и работа с ними помогают развивать не только навыки говорения и аудирования [Odinokaya 2017: 6; Indahsari 2020: 107], но и грамматические, лексические и произносительные навыки [Tan 2013: 128]. Интересно также исследование, в ходе которого было экспериментально доказано, что работа с учебными подкастами во многих аспектах более эффективна, чем работа с радиопрограммами: студенты экспериментальной группы, работавшие с подкастами, проявляли себя более активно, проявили более высокую способность к самоконтролю, а также отметили свое позитивное отношение к работе с подкастами в целом, а также положительно отнеслись к включению учебных подкастов в учебный процесс [Naseri 2015: 328-330].

Итак, использование учебных подкастов, несомненно, обладает многими достоинствами и, согласно проведенным исследованиям,

положительно влияет, в частности, на развитие навыков говорения. Однако на момент написания данной работы автором не было обнаружено ни одного учебного подкаста на амхарском языке, находящегося в открытом доступе. Немногочисленные подкасты, найденные, к примеру, в распространенной среди эфиопов социальной сети Facebook, представляются непригодными для использования на уроках амхарского языка. Причин этому несколько: во-первых, многие из найденных аудиозаписей достаточно плохого качества, в некоторых присутствуют посторонние шумы или искажение голоса, что затрудняет понимание текста; затем, все найденные подкасты аутентичны, в них используется множество сложных как грамматических структур, так и лексических единиц, а темп речи довольно высок. Вследствие этого данные подкасты непригодны для использования при обучении амхарскому языку студентов 3 курса.

Сходная проблема возникла при попытке поиска другого вида материалов, позволяющих работать со студентами в дистанционной форме - видео- и киноматериалов. Такие материалы, что также было доказано отдельными исследованиями, положительно влияют на развитие как аудитивных навыков, так и навыков говорения, а также повышают мотивацию учащихся [Al Murshidi 2020: 443-448; Goctu 2017: 123-124]. Отмечается и положительное влияние использования киноматериалов на запоминание и закрепление материала, активизацию пройденного ранее материала [Kabooha 2016: 249]. Но, как было сказано ранее, найденный киноматериал на амхарском языке обладает теми же недостатками, что и описанные выше подкасты. Эти материалы сложны для восприятия студентами третьего курса, учитывая их текущий уровень владения амхарским языком, и, в особенности, принимая во внимание описанную ранее проблему недостаточного внимания к развитию аудитивных навыков во время аудиторных занятий по амхарскому языку.

Альтернативой киноматериалам могли бы стать видеоблоги, в частности амхароязычные Youtube-каналы. Однако и они не смогли бы стать основой для разработки учебных материалов в рамках настоящего исследования. Недостатки существующих видеоблогов сходны: так, их целевой аудиторией, очевидно, являются люди, только начинающие учить амхарский язык, так как на большинстве каналов мы обнаруживаем видео, рассказывающие об алфавите, базовых приветствиях, и самых распространенных глаголах. Здесь также необходимо отметить, что большинство каналов, представленных на Youtube, разместили на данной платформе очень небольшое число видео, как правило, от двух до шести видео. Примерами таких видеоблогов являются «Frye habesha tube» (<https://www.youtube.com/channel/UCPSa0tZkzQ6Krp7u3RyrKVQ>), «learnamharic» (https://www.youtube.com/channel/UC9H9bzbzHyLNO5KFBGuXS5_g), и «Learn Amharic» (<https://www.youtube.com/channel/UCcArElayQB4D-vt0JAsK30w>). Канал «How to Speak Amharic» (<https://www.youtube.com/c/LearnAmharic/videos>) выгодно отличается от указанных ранее каналов числом выложенных видео - в период написания данной работы число видео составляло 48. Тем не менее, этот Youtube-канал также предлагает своим зрителям исключительно материалы для начинающих изучать амхарский язык.

Принимая во внимание все вышесказанное, было решено применить другую технологию - «цифровой рассказ» (Digital Storytelling), использование которой предполагает создание студентами их собственных нарративов в цифровом виде с помощью различных мультимедийных инструментов. Применение данной технологии позволило решить проблему отсутствия качественных цифровых материалов, которые соответствовали бы уровню подготовки студентов, а также коррелировали с установленными в рабочей программе дисциплины темами, и соответствовали целям и задачам

дисциплины. Характеристики и особенности применения данной технологии будут рассмотрены далее.

1.5. Технология «цифрового рассказа» (Digital Storytelling) в применении к обучению иноязычному говорению

Определение понятия «цифровой рассказ» несколько различается среди исследователей, однако, в этих дефинициях присутствуют и некоторые общие черты. Определение, данное «Ассоциацией Цифрового Рассказа» (Digital Storytelling Association) (2002), описывает «цифровой рассказ» как представление классических форм повествования с помощью современных технологий. Повествование может быть любым, например, с помощью этой технологии рассказывают о своих знаниях, предпочтениях, ценностях, или пережитом опыте, но с помощью новых технологий все эти истории можно увидеть на экране компьютера. С. Армстронг, американский исследователь и приверженец технологии «цифрового рассказа» считает, что применение данной технологии равнозначно написанию и чтению историй [Armstrong 2003]. Однако определяющей чертой этой технологии в образовании можно назвать представление информации с помощью самых разных мультимедиа-инструментов; иными словами, технология «цифрового рассказа» представляет собой сочетание повествования и мультимедиа элементов, то есть анимации, аудио- и видеозаписей, изображений и т.п., которые используются для передачи аудитории той или иной информации. По мнению исследователей, такие «цифровые рассказы» могут быть представлены и в формате простых текстовых веб-сайтов, нелинейных интерактивных веб-сайтов, песен и видео, онлайн-игр и виртуальных реальностей [Paul and Fiebich 2002; Chung, 2006; Shin & Park, 2008].

Технология «цифрового рассказа» применяется в качестве мультимедиа-инструмента в обучении иностранным языкам для развития у обучающихся, в том числе, и навыков говорения [Kalinkou 2019: 1]. На

современном этапе применение этой технологии – достаточно распространенная практика [Ohler 2007]. Исследователи отмечают такие достоинства применения данной технологии, как повышение учебной мотивации и уверенности в себе у учащихся [Grisham 2006]: «цифровой рассказ» помогает учащимся собирать информацию, создавать новые идеи и упорядочивать имеющуюся информацию, что в совокупности улучшает усвоение содержания обучения [Burmark 2004]. Также было отмечено, что технология «цифрового рассказа» не только вовлекает обучающихся в обсуждаемую в представленном рассказе тему, но и способствует лучшему восприятию информации, а также помогает структурировать и организовать итоговые представления учащихся и их общие выводы [Robin 2008].

В связи с обстоятельствами двух последних лет - пандемии и вынужденному переходу многих учебных заведений к дистанционному формату обучения, а также общую тенденцию к развитию цифровых технологий в обучении и постоянно возрастающий спрос на различные онлайн-курсы, несомненным достоинством технологии «цифрового рассказа» является возможность ее применения в полностью дистанционном формате.

Наконец, обозначив все достоинства данной технологии, рассмотрим этапы создания «цифрового рассказа» на примере системы, предложенной в рамках исследования, проведенного на кафедре образовательных технологий Университета Хьюстона в 2009 году. Исследователями была предложена четырехэтапная система применения рассматриваемой технологии. На первом этапе учащийся определяет параметры своей истории и выбирает тему. Далее он должен найти графические ресурсы (изображения, рисунки, фотографии, карты, графики и диаграммы), аудиоресурсы (песни, мелодии, записи выступлений или интервью, звуковые эффекты), и другие материалы (веб-сайты, документы, презентации PowerPoint) по выбранной им теме. После того, как учащийся соберет все необходимые ресурсы, ему следует подумать о цели его рассказа (например, сообщить, убедить, спровоцировать

аудиторию). На втором этапе учащийся упорядочивает и отбирает определенные аудио- и видеоматериалы, изображения, текст и др. для его будущей истории, после чего все отобранные материалы импортируются в историю. Здесь важно отметить, что платформу для создания «цифрового рассказа» учащиеся выбирают сами, это может быть PowerPoint, Google Slides, любой видеоредактор, или специально разработанные для данной технологии приложения или веб-сайты (в рамках описываемого исследования использовалось специальное приложение для ПК). В конце второго этапа рассказчик может изменить количество и порядок демонстрации материалов, если это необходимо. На третьем этапе учащийся создает текст своего «цифрового рассказа» и записывает соответствующую аудиодорожку. На этом этапе необходимо окончательно определиться с целью рассказа и точкой зрения рассказчика на информацию, излагаемую в рассказе. На этом этапе также предлагается написать сценарий, то есть определить порядок и время смены слайдов или кадров. Аудиозапись рассказа предлагается также импортировать в файл рассказа. На четвертом этапе учащийся презентует свою историю и получает отзывы. Здесь можно показать свой «цифровой рассказ» одноклассникам и собрать отзывы о том, как эту историю можно улучшить, расширить или сократить, а также использовать на занятии. Если история вышла удачной, учащийся может рассказать о том, как именно он этого добился [Yan 2011:3].

Итак, технология «цифрового рассказа», как было сказано ранее, показала свою эффективность при обучении говорению на иностранном языке. На материале проведенных ранее исследований было также продемонстрировано ее положительное влияние на усвоение нового материала и на уровень мотивации студентов. Эти обстоятельства, равно как и возможность применения данной технологии в полностью дистанционном формате, а также желание экспериментально проверить, будет ли эта технология настолько эффективна при ее применении к обучению

амхарскому языку, и обусловили выбор технологии «цифрового рассказа» в настоящем исследовании.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Многие методические, психологические и педагогические проблемы обучения говорению рассмотрены в отечественной и зарубежной специальной литературе. Научные труды исследователей посвящены вопросам трактовки самих понятий «говорение» и «обучение говорению», специфическим характеристикам различных видов говорения, принципам обучения говорению, структуре акта говорения. Ученые также анализируют проблемы, мешающие успешному развитию навыков и умений говорения и другие аспекты обучения говорению.

Изучаемый студентами рассматриваемой в данной работе группы амхарский язык является семитским языком; он распространен в Эфиопии и странах, граничащих с этим государством. Специфику амхарского языка - например, нетипичные для русскоязычных обучающихся фонетические особенности, необходимо учитывать при разработке методики обучения данному языку и отборе или разработке учебных материалов.

Развитие и совершенствование навыков говорения является одной из приоритетных задач в обучении иностранным языкам студентов-востоковедов, что обусловлено спецификой их будущей профессиональной деятельности и обозначено в рабочих программах соответствующих дисциплин. Однако, на момент написания данного исследования, в обучении студентов рассматриваемой учебной группы амхарскому языку были обнаружены некоторые недостатки. К их числу можно отнести использование учебного пособия, построенного на основе грамматико-переводного метода, использование устаревших текстов, игнорирование аудирования и недостаточная работа по развитию навыков говорения.

При написании настоящего исследования проблемой стало полное, или в отдельных случаях почти полное отсутствие цифровых ресурсов по изучению амхарского языка, к которым можно отнести подкасты и другие

аудио- и видеоматериалы, учебные фильмы и сериалы, и т.д. С другой стороны, существующие аутентичные материалы зачастую трудно применимы к обучению студентов рассматриваемой группы, так как эти материалы, во-первых, не соответствуют уровню подготовки студентов, и, во-вторых, не соотносятся с установленными в рабочей программе темами.

Учитывая описанные выше трудности в обучении говорению на амхарском языке, а также вынужденный дистанционный формат обучения, для экспериментальной работы была выбрана технология «цифрового рассказа». Исследователи, применявшие данную технологию, отмечают ее эффективность не только для развития навыков говорения на иностранных языках, но и повышения учебной мотивации и улучшения усвоения материала.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АМХАРСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ 3 КУРСА ВОСТОЧНОГО ФАКУЛЬТЕТА

2.1. Дизайн веб-сайта как платформы для подготовки к созданию «цифрового рассказа»

Для проведения экспериментальной работы и применения технологии «цифрового рассказа» был разработан веб-сайт. Такая форма представления материала была выбрана исходя из указанных ранее сложностей организации эксперимента, в частности из-за необходимости организовать работу в дистанционном формате. Причинами выбора веб-сайта в качестве основной платформы стали также возможность коммуникации как организаторов эксперимента со студентами, так и студентов друг с другом, размещения и комментирования различных материалов, а также общее удобство навигации между представленными материалами.

Разработанный для проведения экспериментальной работы веб-сайт (доступен по ссылке: <https://anastasiamsm13.wixsite.com/letsspeakamharic>) состоит из четырех основных разделов, в каждый из которых можно перейти с начальной страницы: እናስታውስ /ənnastawus/ - «Повторим», እንናገር /ənnənager/ - «Поговорим», ተጠቅምህ መረጃዎች /tətʃʷemmari mɛrɛdʒawotʃ/ - «Дополнительные источники», и እውቀቶቻችን /əwokʷijawotʃ/ - «Контакты». Структура веб-сайта отражена на рисунке 1.

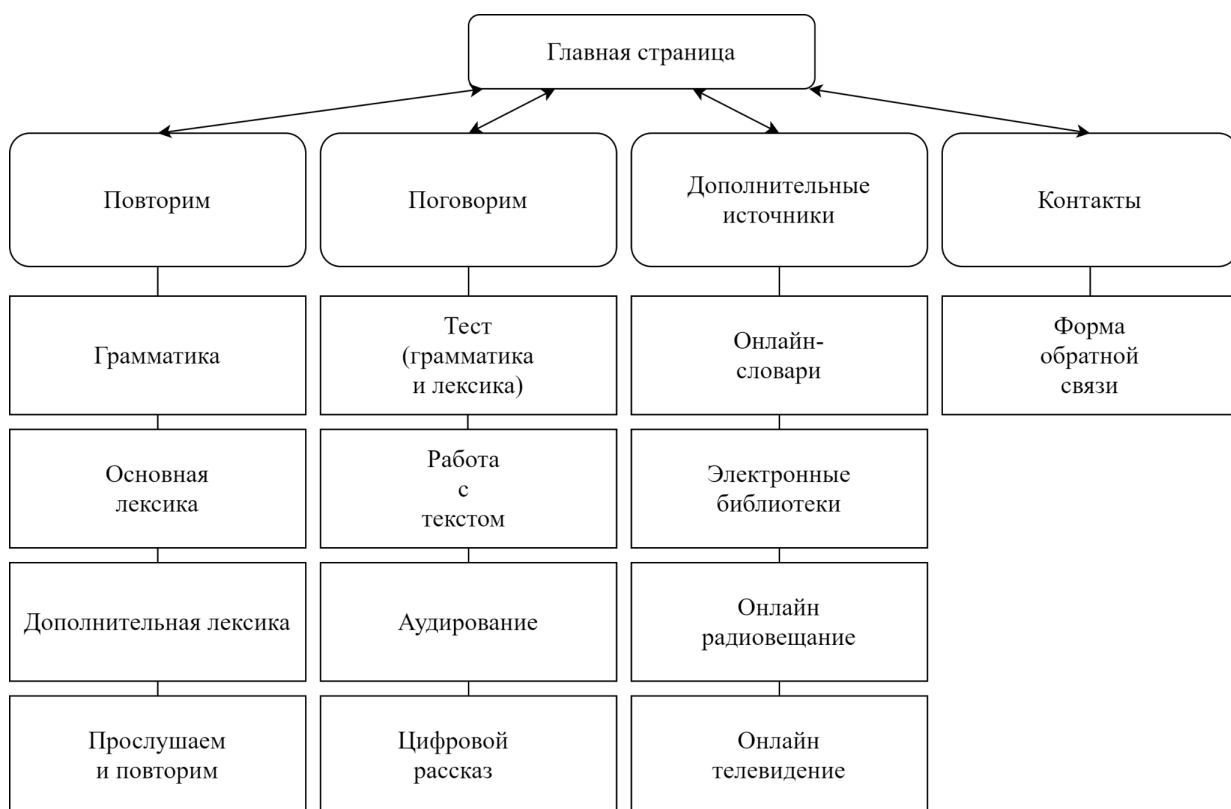


Рисунок 1. Структура веб-сайта.

Рассмотрим подробнее каждый из разделов. В таблице 1 представлена схема первого раздела.

1. Повторим			
Грамматика	Основная лексика	Дополнительная лексика	Прослушаем и повторим

Таблица 1. Структура раздела «Повторим».

Первый раздел እናስታውስ /ənnastawus/ («Повторим») содержит четыре подраздела, первый из которых ሰዋስው /sɛwasəw/ - «Грамматика», где студенты могут повторить основные аспекты грамматического материала, пройденного ими на 2 курсе обучения. Это, к примеру, желательное и повелительное наклонения, настоящее длительное и предпрошедшее время, специфические для амхарского языка категории - т.н. имя деятеля и имя способа действия, и некоторые другие. В случае если студенту требуется

повторить некоторую тему, не вошедшую в данный список, он может воспользоваться электронными версиями учебных пособий и грамматических справочников как отечественных авторов, так и зарубежных, ссылки на которые размещены на той же вкладке.

Два других подраздела - ዋና ቃላት /wana k'alat/ - «Основная лексика» и ተጨማሪ ቃላት /tətf'emmari k'alat/ «Дополнительная лексика» - посвящены повторению пройденной лексики и освоению новой лексики по теме, которую студенты рассматривают почти весь осенне-зимний семестр третьего курса - народы Эфиопии, их языки и традиции. В основном учебном пособии, используемом в рамках подготовки бакалавров на 3 курсе - «Учебнике амхарского языка для 3 курса» Е.П. Завадской - все темы так или иначе связаны с народами Эфиопии, их культурой, этнической историей и языками. В данном учебнике не приведено общее название для рассматриваемого круга вопросов, поэтому для удобства объединим все изучаемые студентами весь семестр темы общим заглавием - «Языки и народы Эфиопии». Лексика для первого подраздела - ዋና ቃላት /wana k'alat/ («Основная лексика») была составлена на основании текстов из указанного выше учебного пособия, которые на момент начала экспериментальной работы уже были пройдены студентами в рамках аудиторных занятий. В этот список вошли наиболее употребительные лексические единицы, необходимые для обсуждения вопросов, связанных с рассматриваемой темой. Второй список - ተጨማሪ ቃላት /tətf'emmari k'alat/ («Дополнительная лексика») содержит лексические единицы по теме «Языки и народы Эфиопии», не вошедшие в учебное пособие, но представляющиеся важными при рассмотрении данной темы. Основную часть лексических единиц здесь составляют лингвистические термины, необходимые для описания языка - названия частей речи, такие термины как «род», «число», «время» (как грамматические категории), и т.д. Оба списка лексических единиц размещены на портале «Quizlet» (доступен по ссылке: <https://quizlet.com/ru>), который

представляет лексику в форме двусторонних виртуальных карточек, на одной стороне которых указано слово на изучаемом языке, на второй - перевод. «Quizlet» предоставляет возможность работать с карточками в нескольких режимах: 1) просмотр карточек списком или вывод по одной на экран; 2) режим «Заучивание», при котором на экран выводится перевод слова и четыре варианта на изучаемом языке, из которых необходимо выбрать верный; 3) режим «Письмо», при котором на экране будут появляться переводы изучаемых слов, и пустое поле, в которое необходимо ввести верное слово или словосочетание на изучаемом языке; 4) режим «Правописание», где необходимо ввести в поле услышанное слово или словосочетание (данный режим на момент написания настоящего исследования не поддерживал амхарский язык); 5) режим «Тест», при котором вся лексика, представленная на изучаемых карточках, представлена в формах вопросов нескольких форматов, а именно вопросов для письменного ответа, вопросов на соответствие, вопросов со множественным выбором и вопросов формата верно - неверно; 6) режим «Подбор», при переходе в который открывается игра, где необходимо за максимально короткое время соединить изучаемые лексические единицы с их переводом; 7) режим «Гравитация» представляющий собой игру, в которой пользователю предстоит «защитить планету» от «астероидов» - движущихся блоков, на которых написаны изучаемые слова и словосочетания; для «защиты планеты» необходимо успеть ввести перевод в соответствующее поле до того как «астероид» пролетит по экрану. Таким образом, данные подразделы предоставляют студентам возможность работать с лексическим материалом различными способами, из которых они могут выбрать наиболее удобный для себя.

Последний подраздел - እንስማና እንድገም /ənnəsəmana ənnədgem/ («Прослушаем и повторим») перенаправляет студентов на видеохостинг YouTube, где они могут посмотреть видео, в котором две девушки обсуждают

и повторяют друг за другом скороговорки на английском и амхарском языках. Данный раздел был размещен как материал для практики аудирования на амхарском языке.

Также на данной странице присутствует форма обратной связи, с помощью которой посетитель сайта может обратиться со своим вопросом или предложением, не выходя со страницы сайта.

Второй раздел አጎናገር /ənnənaɣer/ («Поговорим») включает четыре задания, представленные в таблице 2.

2. Поговорим				
Тест, грамматического лексического материала	проверка и	Работа с текстом	Развитие аудитивных навыков	«Цифровой рассказ»

Таблица 2. Структура раздела «Поговорим».

Первое задание представляет собой тест на основе Google-формы (доступна по ссылке: <https://forms.gle/oCLzZSxUjvvLcWSu6>), составленный для проверки аспектов грамматики и лексики, пройденных студентами на 2 курсе или изученных в предыдущем разделе сайта. Данный тест (см. Приложение 3) студентам предстояло выполнить перед участием в эксперименте в рамках диагностики их уровня владения амхарским языком (структура теста будет рассмотрена в следующем параграфе); во время экспериментальной работы студентам было предложено повторить те или иные аспекты грамматики, которые вызвали у них затруднения при ответе на вопросы тестирования. После этого студенты могли пройти данный тест повторно полностью или ответить только на вопросы, при ответе на которые студентами были допущены ошибки. В этом задании студенты могли самостоятельно оценить результаты повторения ими отдельных аспектов грамматики амхарского языка и лексических единиц; результаты, полученные

студентами при выполнении данного задания не учитывались при подведении итогов проведения экспериментальной работы. Второе задание представляет собой работу с учебным текстом, взятым из учебника амхарского языка как иностранного, составленного эфиопскими авторами. К тексту прилагаются вопросы, на которые студентам предлагается ответить в устной форме, и, при возможности, приложить аудиозапись своего ответа в комментарии. Здесь необходимо отметить, что на веб-сайт была добавлена функция регистрации пользователей, поэтому все комментарии студентов будут отображаться как комментарии от их лица и сохраняться в личном профиле каждого зарегистрированного студента. Также существует возможность ответить на чужой комментарий или оценить его, т.е. отметить «лайком». Представляется важным отметить, что приведение в задании данного текста (и вопросов на его понимание) имело целью не только стремление развить навыки чтения студентов, но и формирование их социокультурной компетенции, так как, как было указано выше, данный текст был составлен эфиопскими авторами и содержит сведения о лингвистической ситуации в Эфиопии.

Третье задание нацелено на развитие аудитивных навыков студентов и содержит три аудиофайла, записанные диктором-носителем амхарского языка (мужчина средних лет, владеет шоанским диалектом амхарского языка, который считается диалектной базой литературного произношения и литературного амхарского языка) специально для разработанного веб-сайта, в которых содержатся сведения о трех языковых семьях, представленных в Эфиопии. После прослушивания студентам предлагается ответить на вопросы, используя функцию комментирования.

Четвертое задание предполагает непосредственное применение технологии «цифрового рассказа»: в задании студентам предлагается создать свой «рассказ» о том ином народе (или о группе народов), проживающем в Эфиопии, о их языке или языках. Здесь, согласно этапам работы, предложенным исследователями Университета Хьюстона (см. Параграф 1.5.),

вначале предлагается выбрать народ Эфиопии из представленного списка или самостоятельно; затем выбрать платформу, на которой будет создан «рассказ»; собрать материалы по выбранной теме из указанных в задании источников или источников, найденных студентами самостоятельно; подобрать изображения, видео- и аудиоматериалы для своего «рассказа»; разместить все отобранные материалы в файле рассказа и записать аудиодорожку. В конце участникам эксперимента было предложено представить свои «цифровые рассказы» друг другу, высказать свое мнение о работах, рассказать, что они бы убрали или добавили в тот или иной «рассказ».

Третий и четвертый разделы содержат дополнительную информацию, которая может понадобиться студентам при работе с веб-сайтом и при изучении амхарского языка в целом.

3. Дополнительные источники	4. Контакты
Веб-сервисы Словари	Обратная связь

Таблица 3. Структура разделов «Дополнительные источники» и «Контакты».

Третий раздел ተጫላሪ መረጃዎች («Дополнительные источники») представляет собой перечень веб-сервисов, полезных при изучении амхарского языка. Это онлайн-словари, небольшие онлайн-библиотеки амхароязычных книг, официальные сайты издаваемых в Эфиопии газет, работающих в этой стране радиостанций и телеканалов. Наконец, в четвертом разделе - እውቂያዎች /əwuk'ijawotʃ/ («Контакты») представлена информация об авторе и размещена еще одна форма обратной связи.

В заключение отметим, что так как основной формой отчета о проделанном задании на сайте является написание комментария, была введена форма поощрения. Всем пользователям, зарегистрировавшимся на

сайте, присваивается «иконка» - небольшое изображение, отображающееся над изображением профиля пользователя, и с каждым новым комментарием «иконка» меняется на новую; в качестве «иконок» использовались мультипликационные изображения «Большой пятерки» - пяти животных, обитающих в Африке. Так, например, пользователь, оставивший комментарии под всеми заданиями во втором разделе веб-сайта, получает «иконку» льва.

Таким образом, экспериментальная работа была организована в дистанционном формате с применением специально разработанного веб-сайта, что позволило студентам работать с представленными материалами в удобное им время и в подходящем для них темпе. Материалы, представленные на веб-сайте, обеспечивали взаимосвязанное обучение, так как охватывали все четыре вида речевой деятельности - чтение, письмо, аудирование и говорение, а также грамматический и лексический материал.

2.2. Методология проведения экспериментальной работы

2.2.1 Сведения об испытуемых

Учебную группу, выступившую в настоящей работе в качестве испытуемых, составляют шесть студентов. По результатам анкетирования (см. Приложение 1) данную группу составляют пять студенток и один студент, возрастом от 19 до 21 года. Все они обучаются на 3 курсе программы подготовки бакалавров СВ.5137 «Языки и культура Восточной Африки (эфиопистика)». Родным языком всех студентов группы является русский, первым иностранным - английский (83.3%) или немецкий (16.7%). Уровень владения их первым и вторым иностранными языками студенты оценили по-разному: уровень владения английским языком 16.7% оценили как А2, еще 16.7% как В2, оставшиеся 66.6% - С1; уровень владения немецким языком, в субъективной оценке студентов, колебался от А2 (50.1%) до С1

(16.7%). Все студенты отметили, что дома используют исключительно русский язык, который является преобладающим и в Университете: студенты используют иностранные языки только во время соответствующих университетских занятий по английскому и немецкому языкам. Часть студентов используют иностранные языки на работе: одна студентка сообщила, что общается исключительно на немецком, другая студентка оценила соотношение используемых ей немецкого и русского языков как 20% и 80% соответственно; оставшиеся студенты на момент проведения исследования не работали.

2.2.2. Содержание и интерпретация результатов констатирующего эксперимента

Перед началом экспериментальной работы студентам было предложено пройти тест (доступен по ссылке: <https://forms.gle/jMWnU5HrnDgQx37k8>) для выявления текущего уровня владения амхарским языком. Так как на данный момент система тестирования языковых знаний для амхарского языка еще не разработана, данный тест был составлен на основании учебной программы по рассматриваемой дисциплине. Тест (см. Приложение 3) состоит из 100 вопросов открытого и закрытого типов, в вопросах открытого типа студентам было необходимо ввести краткий ответ - одно, реже два слова; вопросы закрытого типа представляли собой вопросы множественного выбора. Вопросы теста были нацелены на проверку грамматического и лексического материала, пройденного студентами на 1-2 курсах обучения, и были основаны на материалах учебных пособий Е.П. Завадской «Учебник амхарского языка для 2 курса» и «Учебник амхарского языка для 3 курса», а также грамматик и учебных пособий по амхарскому языку для начального уровня, составленных зарубежными авторами В. Леслау и Д. Эплардом.

Тестирование было проведено во время одного из аудиторных занятий по амхарскому языку, с помощью Google-формы, которую студенты

заполняли на компьютерах или планшетах. Во время выполнения заданий теста студентам было запрещено пользоваться справочной литературой, словарями и любыми другими дополнительными источниками. Соблюдение всеми участниками эксперимента данного требования контролировал присутствовавший в аудитории преподаватель амхарского языка. Инструкция к выполнению теста была приведена в Google-форме; при возникновении вопросов о формате проведения тестирования, учащиеся могли обратиться к преподавателю, который, в свою очередь, заранее ознакомился с вопросами теста и с которым были разобраны различные аспекты проведения тестирования.

За каждый правильный ответ на вопрос учащиеся получали по одному баллу, следовательно, максимальный балл, который возможно получить по результатам тестирования, составил 100 баллов. Результаты тестирования приведены на диаграмме ниже на Рис. 2. Минимальный балл составил 44, максимальный - 75, соответственно, средний балл составил 62 из 100 возможных. Медиана полученных значений равна 64, размах вариации (колебаний) - 31, что является высоким значением и говорит о широком разбросе количества полученных баллов.

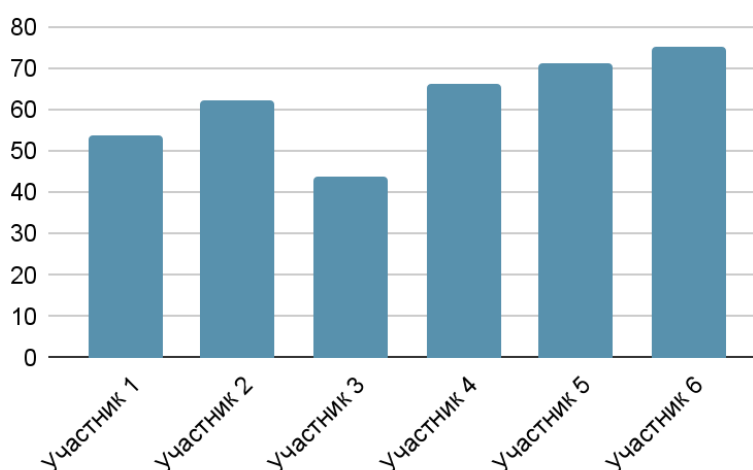


Рисунок 2. Результаты письменного входного тестирования (проверка владения грамматическим и лексическим материалом).

После описанного выше тестирования с помощью Google-формы был проведен устный опрос студентов. В ходе опроса учащимся предстояло ответить на три вопроса, касающихся осваиваемой на тот момент темы - «Языки и народы Эфиопии». Студентам было дано шесть минут (по две минуты на каждый вопрос) чтобы ознакомиться с вопросами и, при необходимости, решить те или иные организационные вопросы. Во время опроса все вопросы были предъявлены на амхарском языке, приведем их перевод на русский язык:

- 1) Какое влияние оказывает распространенность двуязычия на единство страны (положительное или отрицательное)? Почему? Расскажите на примере Эфиопии.
- 2) Знаете ли вы, как проходит обучение в общеобразовательных школах в тех регионах Эфиопии, где распространены несколько языков? На каком языке ведутся занятия? Считаете ли Вы данную модель эффективной?
- 3) Важно ли сохранять редкие и вымирающие языки? Почему? Знаете ли Вы, какие меры предпринимает правительство Эфиопии для сохранения и поддержки таких языков?

Первый вопрос тесно связан с пройденным несколькими занятиями ранее материалом: учащиеся читали и переводили тексты о вопросах двуязычия в Эфиопии и его роли в истории этой страны. Два следующих вопроса были заданы не только с целью оценки степени усвоения учащимися лексики по изучаемой теме, умении правильно использовать соответствующие их уровню подготовки грамматические конструкции, но и с целью определить, владеют ли учащиеся информацией о реалиях жизни в Эфиопии, о текущей языковой ситуации и языковой политике страны, ведь сформированность социокультурной компетенции чрезвычайно важна для будущей профессиональной деятельности студентов-востоковедов. Однако результаты проведенного опроса показали, что студенты не осведомлены о

проводимой правительством Эфиопии языковой политике, а также не знакомы с современной системой школьного образования страны. Так, ни один из студентов не смог верно ответить на вопрос о том, на каком языке ведется преподавание в школах Эфиопии, несмотря на то, что последняя реформа в этой области была проведена еще в 1990-х годах [Trudell 2016: 107]. Также, все учащиеся ответили, что не знают, существуют ли меры для поддержки редких и вымирающих языков, тем не менее не отрицая, что такие меры важны и необходимы. Все это позволяет сделать вывод о том, что используемые при преподавании амхарского языка на Восточном факультете учебные материалы являются устаревшими, следовательно, представляется необходимой их замена или дополнение более актуальными материалами, отражающими современные реалии Эфиопии и затрагивающими проблемы, осведомленность о которых важна для успешного формирования социокультурной компетенции студентов.

Для оценки устных ответов студентов было решено применить две шкалы, первая из которых предполагала подсчет количества грамматических, лексических и фонетических ошибок. Полученные результаты представлены в таблице ниже (Табл. 4).

№ испытуемого	Грамматические ошибки, кол-во	Лексические ошибки, кол-во	Фонетические ошибки, кол-во
№1	3	4	4
№2	3	1	1
№3	2	3	2
№4	1	0	1
№5	0	0	0

№6	2	1	1
----	---	---	---

Таблица 4. Количество ошибок в устных ответах студентов (первичный опрос).

Однако, так как некоторые студенты не смогли ответить на тот или иной вопрос, и, следовательно, ими формально не было допущено ни одной ошибки, была введена вторая шкала оценивания устных ответов. Основой данной шкалы стала система оценивания письменных ответов при сдаче экзамена The International English Language Testing System (IELTS), которая доступна по следующей ссылке: <https://www.ielts.org/for-organisations/ielts-scoring-in-detail>. Причиной использования системы оценивания письменных ответов стало использование в данной системе категории Task response (Содержательность ответа), релевантной для оценки проведенного в рамках настоящего исследования устного опроса. В соответствии с этой системой, при оценке ответа экзаменуемого учитываются следующие категории:

1. Task response (Содержательность ответа),
2. Coherence and cohesion (Связность и последовательность),
3. Lexical resource (Лексический запас),
4. Grammatical range and accuracy (Разнообразие, точность и сложность грамматических конструкций).

Максимальный балл по каждому из перечисленных критериев составляет 9; минимальный балл, выставляемый в случае, если экзаменуемый не приступал к выполнению задания, не явился на экзамен или его ответ является полностью заученным заранее - 0 баллов. На основании дескрипторов, представленных в документах о спецификации экзамена IELTS, испытуемым были выставлены следующие баллы (Табл. 5).

№ испыт	Содержательность ответа,	Связность и последовательность	Лексический запас, балл	Разнообразие, точность и
---------	--------------------------	--------------------------------	-------------------------	--------------------------

уемог о	балл (0-9)	ность, балл (0-9)	(0-9)	сложность грамматических конструкций, балл (0-9)
№1	6	6	6	6
№2	4	5	4	4
№3	2	3	2	3
№4	4	4	5	5
№5	0	0	0	0
№6	2	3	2	4

Таблица 5. Оценка устных ответов студентов (первичный опрос) в баллах.

Таким образом, использование системы оценивания IELTS позволило продемонстрировать, что одним из испытуемых не было сделано ни одной ошибки, так как данный студент не смог ответить на предложенные вопросы. Из пяти студентов, ответивших на вопросы, двое получили невысокие баллы - преимущественно два-три балла из девяти возможных. Причиной выставления таких баллов стало использование данными студентами крайне ограниченного набора лексики, элементарной грамматики, неспособности отдельных студентов организовать свое устное высказывание логически или выразить свое мнение по рассматриваемому вопросу на амхарском языке, и, в целом, односложность ответов или игнорирование испытуемыми части вопроса. Двое испытуемых, получившие в среднем четыре-пять баллов по каждому из критериев, справились с заданием несколько лучше: при ответе на задания устного опроса они предпринимали попытки донести смысл своего высказывания связно и логично, в отдельных вопросах старались

донести свою позицию по тому или иному вопросу. Однако, двум рассматриваемым испытуемым не вполне удалось решить эти задачи, что, в сочетании с допущенными ими ошибками и использованием довольно ограниченного языкового материала, определило выставленные им баллы. Последнему испытуемому в данной группе студентов по результатам проверки устного ответа было выставлено шесть баллов по всем из представленных выше критериев, так как ответ данного студента был наиболее полным и развернутым, при ответе на вопросы данный учащийся организовал свое высказывание достаточно связно, а также продемонстрировал владение ключевыми для данной темы понятиями и использовал грамматический материал, адекватный для данного этапа изучения амхарского языка. Тем не менее, студентом были допущены отдельные ошибки, некоторые из которых препятствовали пониманию некоторых фрагментов ответа испытуемого. Кроме этого, не все аспекты представленных вопросов были раскрыты студентом одинаково полно. Все эти факторы в совокупности привели к выставлению довольно высокого, но не максимального балла.

Итак, проведенный констатирующий эксперимент включал два этапа: письменное тестирование и устный опрос. Результаты письменного тестирования показали, что большинство студентов экспериментальной группы (около 83%) владеют грамматическим и лексическим материалом, который им было необходимо усвоить за время обучения, приблизительно на одном уровне, который можно оценить как удовлетворительный. Проведенный затем устный опрос продемонстрировал, что студенты испытывают трудности при ответе на вопросы по пройденным ими в текущем семестре темам, допускают фонетические, лексические и грамматические ошибки. Кроме этого, у студентов недостаточно сформирована социокультурная компетенция, чрезвычайно важная для будущей профессиональной деятельности студентов. Разработанный нами

учебный веб-сайт и технология «цифрового рассказа» были призваны сгладить все перечисленные выше трудности.

2.2.3. Диагностика учебной мотивации испытуемых

С целью изучения влияния применения технологии «цифрового рассказа» на учебную мотивацию, был проведен опрос студентов, принявших участие в экспериментальной работе. Диагностика учебной мотивации проводилась с помощью теста-опросника, разработанного доктором психологических наук Т.Д. Дубовицкой. Предложенная ей методика содержит 20 суждений, относительно каждого из которых анкетированному необходимо выразить свое мнение, используя одну из четырех формул:

1. верно;
2. пожалуй, верно;
3. пожалуй, неверно;
4. неверно.

Данная методика разрабатывалась для школьников, поэтому в формулировку суждений были внесены незначительные корректировки для приведения их в соответствие с условиями обучения в вузе (суждения приведены в Приложении 2).

Т.Д. Дубовицкая предлагает осуществлять обработку результатов с помощью следующим образом: за ответы «верно» или «пожалуй, верно» на суждения 1, 2, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 17, 19, и за ответы «неверно» или «пожалуй, неверно» на вопросы 3, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20 выставляется один балл, в противном случае выставляется ноль баллов. При результате 0-10 баллов у студента преобладает внешняя мотивация при изучении дисциплины, при 11-20 преобладает внутренняя мотивация. Предлагаются также следующие нормативные границы: результат 0-5 баллов соответствует низкому уровню внутренней мотивации, 6-14 баллов - среднему уровню внутренней

мотивации, 15-20 баллов - высокому уровню внутренней мотивации [Дубовицкая 2002 : 42-45].

Студентам было предложено ответить на вопросы представленного в Приложении 2 опросника дважды - до начала проведения формирующего эксперимента и по его завершению. Результаты первой диагностики оказались неоднозначными: 50% студентов показали высокий уровень внутренней мотивации, около 16.6% - средний уровень внутренней мотивации, и приблизительно 33.4% продемонстрировали крайне низкий уровень внутренней мотивации. Результаты диагностики учебной мотивации студентов после проведения экспериментальной работы приведены в параграфе 2.3. «Результаты экспериментальной работы».

2.3. Результаты экспериментальной работы

Для оценки результатов экспериментальной работы были проанализированы устные ответы обучающихся. В соответствии с описанной ранее шкалой оценки устных ответов, для последующей статистической обработки были выделены четыре пары: содержательность ответа до и после эксперимента; связность и последовательность ответа до и после эксперимента; лексический запас до и после эксперимента; разнообразие, точность и сложность грамматических конструкций до и после эксперимента. По каждому из критериев испытуемые могли получить от 0 до 9 баллов; результаты, полученные студентами рассматриваемой группы до и после экспериментальной работы приведены в таблице ниже.

№ испытуемого	№1	№2	№3	№4	№5	№6
Содержательность ответа до эксперимента, балл (0-9)	6	4	2	4	0	2
Содержательность ответа после эксперимента, балл (0-9)	9	6	4	9	5	6

Связность и последовательность до эксперимента, балл (0-9)	6	5	3	4	0	3
Связность и последовательность после эксперимента, балл (0-9)	8	6	4	7	5	4
Лексический запас до эксперимента, балл (0-9)	6	4	2	5	0	2
Лексический запас после эксперимента, балл (0-9)	8	6	3	7	5	4
Разнообразие, точность и сложность грамматических конструкций до эксперимента, балл (0-9)	6	4	3	5	0	4
Разнообразие, точность и сложность грамматических конструкций после эксперимента, балл (0-9)	6	6	4	5	5	5

Таблица 6. Оценка устных ответов испытуемых до и после эксперимента в баллах.

Результаты эксперимента были статистически обработаны при помощи компьютерной программы для статистической обработки данных IBM SPSS Statistics 25 (IBM Corp. Released 2017, IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY, USA). Для сравнительного анализа был использован Т-критерий для парных выборок, который используется для сравнения двух зависимых выборок. Производится сравнение средних значений двух разных переменных для одной группы наблюдений. Для всех наблюдений вычисляются разности значений двух переменных, а затем проверяется, отличается ли среднее этих разностей от нуля. В качестве зависимых переменных выступали результаты испытуемых (по шкале от 0 до 9) до и после применения технологии «цифрового рассказа», в частности, оценивались: 1) содержательность ответа, 2) связность и последовательность,

3) лексический запас, 4) разнообразие, точность и сложность грамматических конструкций. В таблице 7 представлены описательные статистики для проверяемых переменных: среднее значение, объем выборки, среднее квадратическое отклонение и среднее квадратическая ошибка среднего значения.

		Среднее	N	Станд. отклонение	Станд. средняя ошибка
Пара 1	Содержательность ответа до эксперимента (0-9)	3,00	6	2,098	,856
	Содержательность ответа после эксперимента (0-9)	6,50	6	2,074	,847
Пара 2	Связность и последовательность до эксперимента (0-9)	3,50	6	2,074	,847
	Связность и последовательность после эксперимента (0-9)	5,67	6	1,633	,667
Пара 3	Лексический запас до эксперимента (0-9)	3,17	6	2,229	,910
	Лексический запас после эксперимента (0-9)	5,50	6	1,871	,764
Пара 4	Разнообразие, точность и сложность грамматических конструкций до эксперимента (0-9)	3,67	6	2,229	,843

	Разнообразие, точность и сложность грамматических конструкций после эксперимента (0-9)	5,17	6	,753	,307
--	--	------	---	------	------

Таблица 7. Статистика парных выборок.

В таблице 8 представлены описательные статистики для парных разностей, t-критерий и 95% доверительный интервал.

Парные разности									
		Среднее	Станд. отклонения	Станд. д. средняя ошибка	95% доверительный интервал для разности		T	ст.св.	знач. (двухсторонняя)
					нижняя	верхняя			
П	Содержательность ответа до и после эксперимента (0-9)	-3,500	1,378	,563	-4,947	-2,053	-6,220	5	,002
П	Связность и последовательность до и после эксперимента (0-9)	-2,167	1,602	,654	-3,848	-,485	-3,313	5	,021
П	Лексический	-2,333	1,366	,558	-3,767	-,900	-4,183	5	,009

р а 3	запас до и после экспери мента (0-9)								
П а р а 4	Разнооб разие, точност ь и сложно сть граммат ических констру кций до и после экспери мента (0-9)	-1,50 0	1,871	,764	-3,46 3	,463	-1,96 4	5	,107

Таблица 8. Критерий парных выборок.

Можно сделать вывод о статистически значимых различиях результатов участников до и после эксперимента по следующим параметрам: содержательность ответа ($p=0.002$), связность и последовательность ($p=0.021$), лексический запас ($p=0.009$). Учитывая, что значения t-критерия отрицательные, можно говорить о статистически значимом росте значений после проведения эксперимента. Таким образом, примененная нами технология оказалась эффективной.

Исходя из данных, полученных в результате экспериментальной работы, можно отметить, что применение технологии «цифрового рассказа» не привело к значительному улучшению уровня владения грамматикой. Возможно, это связано с тем, что испытуемые уже к началу эксперимента были способны оперировать грамматическими структурами, соответствующими их уровню владения языком. Также представляется вероятным, что так как многие студенты при первичном устном опросе

осознали недостаточность, в первую очередь, их лексических знаний по рассматриваемой теме, неспособность ответить на тот или иной вопрос из-за неосведомленности о предлагаемых к обсуждению проблемах, то, возможно, некоторые студенты предпочли обратить свое внимание при подготовке «цифровых рассказов» именно на недостающую лексику. Следовательно, можно предположить, что развитие грамматических навыков не было приоритетным для студентов во время участия в эксперименте, что отразилось на полученных статистических данных. В пользу такого обоснования свидетельствуют, во-первых, результаты экспериментов, доказывающих эффективность применения технологии «цифрового рассказа» в том числе и для развития грамматических навыков учащихся (Burmark 2004, Robin 2008, Kallinikou 2019 и др.), и, во-вторых, комментарии самих учащихся непосредственно после проведения первичного устного опроса: некоторые студенты отмечали, что не знали что сказать, и, как следствие, с трудом формулировали свой ответ и совершали разного рода ошибки.

По завершению экспериментальной работы также была проведена повторная диагностика учебной мотивации участников эксперимента. Результаты данной диагностики подтвердили, что использование технологии «цифрового рассказа» положительно влияет на уровень внутренней мотивации студентов. Так, при первичной диагностике только 50% испытуемых показали высокий уровень внутренней учебной мотивации, но при вторичной диагностике высокую внутреннюю мотивацию показали около 66,7% участников эксперимента. Более того, при вторичной диагностике ни один из студентов не показал крайне низкого уровня внутренней учебной мотивации, в то время как при первичной диагностике доля студентов с таким уровнем мотивации составила порядка 16,7%. Данные, полученные в результате двух диагностик представлены ниже на гистограмме (см. Рис. 3).

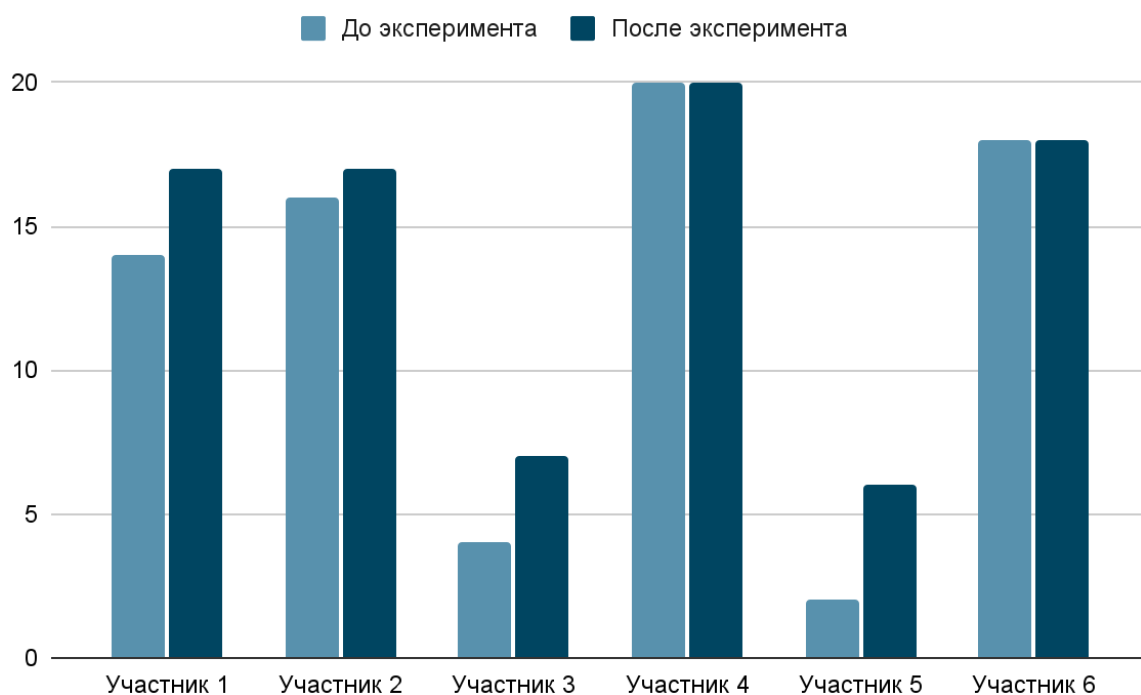


Рисунок 3. Сравнение уровня учебной мотивации испытуемых до и после эксперимента.

Следовательно, данные, полученные по результатам проведения эксперимента, позволяют утверждать, что использование технологии «цифрового рассказа» при обучении иноязычному говорению студентов высших учебных заведений оказывает положительное влияние на уровень учебной мотивации студентов, а также повышает уровень внутренней мотивации обучающихся.

2.4. Методические рекомендации по применению технологии «цифрового рассказа»

В связи с экспериментально доказанной эффективностью применения технологии «цифрового рассказа», представляется продуктивной интеграция данной технологии в процесс обучения иноязычному говорению на разных этапах обучения иностранному языку. В первую очередь, так как «цифровой рассказ» представляет собой своеобразный проект, который учащиеся могут готовить индивидуально, в парах или в группах, применение данной

технологии вероятно будет эффективным при обучении на основе проектной методики. Шаблон разработанного для исследования веб-сайта и технологию «цифрового рассказа», как представляется, также можно встроить в обучение иностранному языку на основе методики «перевернутого класса» (англ. flipped classroom), так как эта технология и веб-сайт в комплексе позволят учащимся осваивать материалы самостоятельно, вне аудитории.

Кроме этого, «цифровые рассказы» могут быть использованы при обучении с помощью «учения через обучение» (англ. learning by teaching): «цифровой рассказ» в данном случае будет служить качественной опорой для учащегося, выступающего в роли учителя, а для остальных обучающихся - наглядным и увлекательным учебным материалом. Технология «цифрового рассказа» может быть также встроена в обучение по методу обучения в сотрудничестве «Учимся вместе», при использовании которого обучение происходит с помощью подготовки групповых проектов.

Так как результаты диагностики учебной мотивации участников эксперимента продемонстрировали, что применение технологии «цифрового рассказа» значительно повышает уровень учебной мотивации студентов, вероятно, использование этой технологии будет продуктивным в группах обучающихся, испытывающих проблемы в этом отношении. Многочисленные зарубежные исследования (Grisham 2006, Burmark 2004, Robin 2008 и др.) также подтверждают, что использование данной технологии вовлекает учащихся в изучаемую тему и способствует повышению их уверенности в себе.

В завершение необходимо отметить, что использование технологии «цифрового рассказа» возможно в группах разной численности, различного возраста и уровня владения иностранным языком. Примеры эффективной интеграции этой технологии в различные учебные ситуации рассмотрены во многих исследованиях (Yang 2020, Syafriyadin 2019, Nava 2021 и др.).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Для оценки эффективности применения технологии «цифрового рассказа» при развитии навыков иноязычного говорения нами была проведена экспериментальная работа. Вследствие перевода на период работы над настоящим исследованием всех студентов Восточного факультета СПбГУ на дистанционный формат обучения, основная часть экспериментальной работы проходила в дистанционном формате. Для проведения данного эксперимента был разработан веб-сайт, с помощью которого обучающиеся могли подготовиться к созданию собственных цифровых рассказов. На сайте были размещены различные упражнения и ссылки на сторонние ресурсы, которые могли помочь студентам как в подготовке к созданию цифровых рассказов, так и в целом в обучении амхарскому языку.

Участниками эксперимента стали студенты 3 курса Восточного факультета СПбГУ, обучающиеся по программе подготовки бакалавров СВ.5137 «Языки и культура Восточной Африки (эфиопистика)». Перед внедрением технологии «цифрового рассказа» было проведено письменное тестирование для определения степени гомогенности экспериментальной группы, и устный опрос, призванный оценить уровень сформированности умений и навыков говорения участников эксперимента. Также была проведена диагностика уровня учебной мотивации студентов для определения влияния на нее применения технологии «цифрового рассказа». Результаты данного констатирующего эксперимента продемонстрировали, что большинство студентов освоили необходимый для рассматриваемого этапа обучения грамматический и лексический материал на удовлетворительном уровне, однако, испытывали значительные трудности при ответе на вопросы устной части тестирования. Отдельно была отмечена недостаточная сформированность у испытуемых социокультурной компетенции. Данные, полученные при диагностике учебной мотивации

были разнородными: уровень учебной мотивации студентов варьировался от крайне низкого до крайне высокого.

Результаты формирующего эксперимента с применением учебного веб-сайта и технологии «цифрового рассказа» продемонстрировали положительное влияние данной технологии на развитие навыков и умений иноязычного говорения. При повторном устном тестировании, проведенном после внедрения рассматриваемой технологии, студенты совершили значительно меньше фонетических и лексических ошибок, их устная речь была более содержательна и логически организована, испытуемые использовали более разнообразную лексику и грамматику. Эти выводы были подтверждены с помощью статистической обработки данных, полученных в ходе экспериментальной работы. Также было доказано положительное влияние применения технологии «цифрового рассказа» на уровень учебной мотивации студентов.

Технология «цифрового рассказа», как представляется, может быть органично встроена в программы обучения иностранным языкам на разных ступенях образования, сочетается с методиками «перевернутого класса», «Учимся вместе», проектной методики и некоторых других.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ психолого-педагогической, лингвистической и научно-методической литературы показывает, что проблема обучения иноязычному говорению рассматривались отечественными и зарубежными учеными достаточно широко. Авторами процитированных научных трудов были разработаны многие вопросы, связанные с развитием и совершенствованием навыков и умений говорения. Тем не менее, целый ряд вопросов, касающихся обучения редким языкам, в том числе рассмотренному в настоящей работе амхарскому языку, остается мало разработанным. Для решения отдельных вопросов, связанных с обучением говорению на амхарском языке, был проанализирован процесс обучения говорению на амхарском языке на 3 курсе Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного университета.

В ходе педагогического наблюдения, а также анализа используемых при обучении амхарскому языку учебных материалов и методических документов, были обнаружены существенные проблемы, которые могут препятствовать, в том числе, успешному развитию и совершенствованию навыков и умений говорения у студентов рассмотренной в настоящей работе группы. Наличие таких трудностей подтвердило тестирование уровня владения амхарским языком, проведенное перед началом формирующего эксперимента. Другой проблемой стал выявленный у некоторых студентов в ходе опроса низкий уровень учебной мотивации, также оказывающий негативное влияние на развитие навыков и умений говорения.

Вследствие перехода вузов на дистанционный формат обучения на время написания настоящей работы, наше внимание было обращено главным образом на те техники и материалы, которые подходили бы для такого формата обучения. Здесь необходимо отметить крайнюю малочисленность найденных материалов и невозможность применения большинства из них для обучения рассматриваемой группы студентов. Обнаруженные материалы

зачастую были излишне трудны для восприятия студентов, учитывая их текущий уровень подготовки; с другой стороны, некоторые материалы оказались недостаточно качественными, что также затруднило бы их восприятие.

Учитывая недостаточную степень разработанности методики преподавания амхарского языка, нехватку качественных учебных материалов и необходимость организовать экспериментальную работу в дистанционном формате, для проведения исследования была выбрана технология «цифрового рассказа». Эффективность применения данной технологии при обучении иноязычному говорению была доказана в ходе нескольких экспериментов, проведенных, в основном, за рубежом, однако эти эксперименты не затрагивали обучение восточным и африканским языкам. В этом состоит отличие проведенного в ходе настоящего исследования эксперимента.

Несмотря на малочисленность экспериментальной группы, проведенное исследование внесло вклад в изучение проблемы использования технологии «цифрового рассказа» при обучении иноязычному говорению студентов высших учебных заведений. В отличие от проведенных ранее исследований, проведенная нами экспериментальная работа обратила внимание на проблемы применения рассмотренной технологии для обучения редкому восточному языку - амхарскому. Настоящее исследование экспериментально доказало эффективность применения технологии «цифрового рассказа» в сочетании с интерактивной образовательной средой (веб-сайтом) при обучении амхарскому языку.

Статистические данные, полученные в ходе экспериментальной работы, подтверждают результаты предыдущих зарубежных и отечественных исследований и доказывают эффективность применения технологии «цифрового рассказа» для развития и совершенствования навыков иноязычного говорения, а также ее положительное влияние на уровень внутренней учебной мотивации обучающихся.

Данная технология, равно как и разработанный в рамках исследования веб-сайт, отвечают требованиям времени, так как подходят для дистанционного обучения, и, также, могут быть продуктивно встроены в процесс обучения иноязычному говорению с использованием проектной методики, «перевернутого класса» и некоторых других.

Одним из направлений дальнейших исследований в рассмотренной области может стать экспериментальная апробация эффективности применения технологии «цифрового рассказа» в сочетании с самостоятельным обучением с помощью разработанного веб-сайта в группах обучающихся с большим количеством студентов. В этом случае при проведении эксперимента испытуемые могут быть разделены на контрольную и экспериментальную группу, что в рамках настоящего исследования не представлялось возможным в силу малочисленности группы. Другим перспективным направлением представляется лонгитюдное исследование учебной группы студентов, при котором технология «цифрового рассказа» использовалась бы с начального уровня изучения амхарского языка, то есть с первого года обучения, и до выпускного курса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ганкин Э.Б. Амхаро-русский словарь. С приложением краткого фонетико-грамматического очерка амхарского языка. - М.: Советская Энциклопедия, 1969. - 968 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. - 3-е изд., стереот. - М.: Издательский центр "Академия", 2006. - 336 с.
3. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование, том 7, № 2. - М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2002. - С. 42–45.
4. Дьяконов И.М. Семитские языки // Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - С. 442-443.
5. Завадская Е.П. Учебник амхарского языка для студентов 3 курса факультета МО. - М.: МГИМО(У), 2007. - 355 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. - 448 с.
8. Крачковский И.Ю. Введение в эфиопскую филологию. - СПб: Издательство Ленинградского Университета, 1955. - 220 с.
9. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/ Сост. Леонтьев А.А. – М.: Рус. яз., 1991. - 146 с.
10. Пассов Е.П. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
11. Петрова М.В. Videоблоггинг как инновационная форма проектно-ориентированного обучения иностранному языку студентов-журналистов // Образование и наука, том 20, № 3. -

Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. [Электронный ресурс] -
Режим доступа:

https://www.researchgate.net/publication/324228938_VIDEO_BLOGGING_AS_AN_INNOVATIVE_FORM_OF_THE_PROJECT_ACTIVITY_IN_FOREIGN_LANGUAGE_TEACHING_TO_JOURNALISM_STUDENTS .

(Дата обращения: 06.09.2021).

12. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Academia, 2002. - 272 с.
13. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1991. - 287 с.
14. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2005. - 240 с.
15. Титов Е.Г. Грамматика амхарского языка. - М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1991. - 324 с.
16. Титов Е.Г. Современный амхарский язык. - М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1971. - 160 с.
17. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. - Ростов-на-Дону: Феникс. — 416 с.
18. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. - 2-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 1986. - 223 с.
19. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М.: Флинта, 2007. - 508 с.
20. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. - М.: Филоматис, 2004. - 416 с.
21. Юшманов Н. В. Амхарский язык. - М.: Издательство восточной литературы, 1959. - 50 с.

22. Языки мира: Семитские языки. Аккадский язык. Северозападносемитские языки / Ред. колл.: А. Г. Белова, Л. Е. Коган, С. В. Лезов, О. И. Романова. - М.: Academia, 2009. - 832 с.
23. Al Murshidi G.H. Effectiveness of Movies in Teaching and Learning English as a Foreign Language at Universities in UAE // *Psychology and Education An Interdisciplinary Journal*, Vol. 57(6). - Orangeburg: Psychology and Education. S.C. , 2020. - P. 442-450. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/344880376>. (Дата обращения: 7.10.2021).
24. Armstrong S. The power of storytelling in education // *Snapshots! Educational insights from the Thornburg Center*. - Lake Barrington: The Thornburg Center, 2003. – P. 11-20.
25. Brown H.D. Principles of language learning and teaching. - 5th edition. - New York: Pearson Education, 2007. - 423 p.
26. Burmark L. Visual Presentations that Prompt, Flash & Transform // *Media and Methods*, №40(6). - New York: Taylor & Francis (Routledge), 2004. - P. 4-5.
27. Chung S. K. Digital Storytelling in Integrated Arts Education // *The International Journal of Arts Education*, №4(1). - Champaign: Common Ground Research Networks, 2006. - P. 33-50.
28. Goctu R. Using Movies in Efl Classrooms // *European Journal of Language and Literature* №8(1). - Gillingham: European Centre for Research Training and Development, 2017. - P. 121-124. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/317716892_Using_Movies_in_Efl_Classrooms. (Дата обращения: 23.09.2021).
29. Grisham T. Metaphor, poetry, storytelling and cross-cultural leadership // *Management Decision*, №44(4). - Bingley: Emerald Publishing, 2006.- P. 486-503.

30. Hava K. Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education // *Computer Assisted Language Learning*, №34(1). - London: Informa UK Limited, 2019. - P. 958-978. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/335216136_Exploring_the_role_of_digital_storytelling_in_student_motivation_and_satisfaction_in_EFL_education. (Дата обращения: 10.11.2021).
31. Hayward K. Amharic // *Journal of the International Phonetic Association*, Vol 22, № 1/2. - Cambridge: Cambridge University Press, 1992. - 47 p.
32. Hung C.M., Gwo-Jen H., Iwen H. A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement // *Journal of Educational Technology & Society*, Vol. 15, No. 4, Advanced Learning Technologies. - Yunlin: International Forum of Educational Technology and Society, 2012. - P. 368-379. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://eric.ed.gov/?id=EJ992969>. (Дата обращения: 14.01.2022).
33. Indahsari D. Using podcast for EFL students in language learning // *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(2). - Sidoarjo: Universitas Muhammadiyah Sidoarjo, 2020. - P. 103-108. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/346542839_Using_podcast_for_EFL_students_in_language_learning. (Дата обращения: 17.01.2022).
34. Kabooha R. Using Movies in EFL Classrooms: A Study Conducted at the English Language Institute (ELI) // *English Language Teaching*, 9(3). - Richmond Hill: Canadian Center of Science and Education, 2016. - P. 248 - [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/295540976_Using_Movies_in_EFL_Classrooms_A_Study_Conducted_at_the_English_Language_Institute_ELI_King_Abdul-Aziz_University. (Дата обращения: 10.02.2022).

35. Kallinikou E., Nicolaidou I. Digital Storytelling to Enhance Adults' Speaking Skills in Learning Foreign Languages: A Case Study // Multimodal Technologies and Interaction. – Limassol: Department of Communication and Internet Studies, Cyprus University of Technology, 2019.
36. Leslau W. Introductory Grammar of Amharic. - Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2000. - 251 p.
37. Leslau W. Reference Grammar of Amharic. - Wiesbaden: Harrassowitz, 1995. - 1091 p.
38. Naseri N. Podcasts: A Factor to Improve Iranian EFL Learner' Self-Regulation Ability and Use of Technology // Educational Technology & Society, Vol. 19, No. 2, Intelligent and Affective Learning Environments: New Trends and Challenges. - Yunlin: International Forum of Educational Technology & Society, 2016. - P. 328-339. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.328>. (Дата обращения: 18.11.2021).
39. Odinskaya M. The podcasts system in the learning process of foreign languages of students in technical universities // Interactive Science. - Cheboksary: TSNS Interaktiv Plus, LLC, 2017. - P. 1-7. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/316449183_The_podcasts_system_in_the_learning_process_of_foreign_languages_of_students_in_technical_universities. (Дата доступа: 14.10.2021).
40. Ohler J. Digital storytelling in the classroom: New Media Pathways to literacy, Learning and Creativity. - Thousand Oaks: Corwin Press, 2007. - 285 p.
41. Pakula H.M. Teaching speaking // Apples – Journal of Applied Language Studies Vol. 13, 1. - Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2019. - P. 95–111.

42. Paul N., Fiebich, C. The elements of digital storytelling.- Minnesota: University of Minnesota, 2002. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.inms.umn.edu/elements/index.php>. (Дата обращения: 6.12.2021).
43. Robin B.R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom // Theory Into Practice, No. 47. - Abingdon: Taylor & Francis (Routledge), 2008. – P. 220-228.
44. Shin B. J., Park H. S. The effect of digital storytelling type on the learner's fun and comprehension in virtual reality // Journal of the Korean Association of Information Education, 12(4). - Daejeon: Korea Institute of Science and Technology Information, 2008. - P. 417-425. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.koreascience.or.kr/article/JAKO200832056741617.page>. (Дата обращения: 23.01.2022).
45. Syafrudin S. Digital storytelling implementation for enhancing students' speaking ability in various text genres // International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 8.4. - Bhopal: Blue Eyes Intelligence Engineering and Sciences Publication (BEIESP), 2019. - P. 3147-3151. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.semanticscholar.org/paper/Digital-Storytelling-Implementation-for-Enhancing-Putri/5f9729f5bb06667b97856abf1f74ece19bf2d654>. (Дата обращения: 25.02.2022).
46. Trudell B. The impact of language policy and practice on children's learning: Evidence from Eastern and Southern Africa. - New York: UNICEF, 2016 - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2018-09/UNICEF-2016-Language-and-Learning-FullReport.pdf>. (Дата обращения: 2.02.2022).
47. Tan B.H. Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies // English Language Teaching, 6(2). - Richmond Hill: Canadian

- Center of Science and Education, 2013. - P. 128-135. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/287149938_Podcast_Applications_in_Language_Learning_A_Review_of_Recent_Studies. (Дата обращения: 17.11.2021).
48. Weinberg A. Creating Podcasts for Academic Listening in French: Student Perceptions of Enjoyment and Usefulness // CALICO Journal, Vol. 28, No. 3. - Sheffield: Equinox Publishing Ltd., 2011. - P. 588-605. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.jstor.org/stable/calicojournal.28.3.588>. (Дата обращения: 20.11.2021).
49. Yan X. A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-Efficacy in a Virtual Learning Environment // Journal of Educational Technology & Society, Vol. 14, No. 4, Advanced Learning Technologies. - Yunlin: International Forum of Educational Technology & Society, 2011. - P. 181-191. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/220374689_A_New_Approach_Toward_Digital_Storytelling_An_Activity_Focused_on_Writing_Self-efficacy_in_a_Virtual_Learning_Environment. (Дата обращения: 14.12.2021).
50. Yang Y.T.C., Wu W.C.I. Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A year-long experimental study // Computers & Education, Vol. 59, No. 2. - Amsterdam: Elsevier, 2012. - P. 339–352. - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://eric.ed.gov/?id=EJ966980>. (Дата обращения: 23.12.2021).
51. Yang Y.T.C., Chen Y.C., Hung H.T. Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking // Computer Assisted Language Learning. - Abingdon: Taylor & Francis (Routledge), (2020). - P. 1-23. - [Электронный ресурс] - Режим доступа:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2020.1750431?journalCode=ncal20>. (Дата обращения: 17.02.2022).

Анкета участника эксперимента

А. Общая информация

1. Участник эксперимента № _____
2. Адрес электронной почты _____
3. Пол _____
4. Возраст _____
5. Курс обучения в Университете _____
6. Специализация _____

Б. Знание языков

1. Родной язык _____
2. Первый иностранный язык _____

Уровень владения: начальный, средний, продвинутый, близкий к уровню носителя

3. Второй иностранный язык:

Уровень владения: начальный, средний, продвинутый, близкий к уровню носителя

4. Дома я использую _____ язык _____ % времени,
 _____ язык _____ % времени,
 _____ язык _____ % времени.

В Университете _____ язык _____ % времени,
 _____ язык _____ % времени,
 _____ язык _____ % времени.

На работе я использую _____ язык _____ % времени,

_____ язык _____ % времени,

_____ язык _____ % времени.

5. Я чувствую себя наиболее комфортно, используя _____ язык.

В. Знание амхарского языка

1. Возраст на момент начала изучения амхарского языка _____

2. Общее число лет изучения амхарского языка _____

3. Проживание в Эфиопии: да/нет.

Если да, на протяжении какого периода _____

Диагностический тест-опросник учебной мотивации

Прочитайте каждое высказывание и выразите свое отношение к амхарскому языку как учебной дисциплине, выбрав наиболее подходящий вариант ответа из предложенных.

1. Изучение данного предмета даст мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

2. Изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

3. В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

4. Учебные задания по данному предмету мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует преподаватель.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно

- неверно

5. Трудности, возникающие при изучении данного предмета, делают его для меня еще более увлекательным.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

6. При изучении данного предмета кроме учебников и рекомендованной литературы самостоятельно читаю дополнительную литературу.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

7. Считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

8. Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

9. На занятиях по данному предмету у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».

- верно

- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем преподавателя.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

11. Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время (на перерыве, дома) со своими одноклассниками одноклассниками.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

13. По возможности стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

14. Считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

15. Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

16. Если я плохо подготовлен к занятию, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с данным предметом.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

18. Данный предмет дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

19. Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю занятия по данному предмету, то меня это огорчает.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

20. Если бы было можно, то я исключил бы данный предмет из учебного плана.

- верно
- пожалуй, верно
- пожалуй, неверно
- неверно

Тестирование уровня владения амхарским языком

1. Образуйте существительное «смех» от глагола ሳቀ - «смеяться»
2. Вставьте пропущенное слово: ኢትዮጵያ በአፍሪካ _____ ውስጥ ሰሜን ምስራቅ ክፍል ትገኛለች ።
3. Переведите с амхарского языка на русский: አደጋ
4. Ответьте на вопрос: - በበቅሎ ሂደህ ታውቃለህ? - አዎ _____ ።
5. Ответьте на вопрос: - በበቅሎ ሂደህ ታውቃለህ? - የለም _____ ።
6. Выберите правильный вариант перевода: በበቅሎ ሂደህ ታውቃለህ?
 - A. Ты знаешь как ездить на муле?
 - B. Ты когда-нибудь ездил на муле?
 - C. Ты знаешь, что можно поехать на муле?
7. Образуйте выделительную конструкцию с глаголом в скобках. В ответе укажите только получившуюся конструкцию: ትርጉሙን _____ (ተረጎመ) እኔ ነኝ ።
8. В предложении እኔ የምራልገው [አንቺ ዘግይተሽ እንዳትመጩ] ነው ። фрагмент в квадратных скобках является придаточным:
 - A. цели
 - B. времени
 - C. причины
 - D. условия
9. Поставьте глагол в скобках в отрицательную форму имперфекта: እሱ _____ (ወደደ) ።
10. Поставьте глагол в скобках в отрицательную форму имперфекта: እኔ _____ (ነገረ) ።
11. Укажите множественное число слова ኢትዮጵያዊ
12. Замените форму глагола так, чтобы она соответствовала маркеру времени, указанному в скобках: ሥራህን መቼ ትጨርሳለህ? ጨረስሁ (ቶሎ) ።
13. Вставьте пропущенное слово: እስከ ሜትሮ _____ የሄድኩት በእግራ ነው ።

14. Замените взятые в квадратные скобки слова с помощью объектно-местоименного суффикса / видоизмененного предлога / другого аффикса в подлежащем. В ответе укажите только новую форму подлежащего. በቤቱ ውስጥ ምን ያደርጋሉ? [በቤቱ ውስጥ] ዝም ብለው ይቀመጣሉ ::
15. Образуйте имя деятеля от глагола ጠረገ
16. Образуйте выделительную конструкцию с глаголом в скобках. В ответе укажите только получившуюся конструкцию: በርሳዬን _____ (ሰረቀ) እንተ ነህ ::
17. Поставьте глагол в скобках в форму настоящего длительного времени: እናንተ መኪቃ እየ _____ (ሰማ) ነው ::
18. Закончите предложение, используя императив или юссив: አቶ ዓለማየሁ እባክዎ ክፍል ውስጥ _____ ::
19. В ответе укажите только пропущенный глагол. Используйте один из следующих глаголов: ጠበቀ ከፈተ ገባ ደወለ መጣ ጠጣ ሠራ ሰጠ ዘጋ ከፈለ
20. Укажите префикс, который можно присоединить ко всем этим словам:
1) __ባንክ ; 2) __መኪና ; 3) __ቤት ; 4) __መያ
21. Поставьте глагол в скобках в форму настоящего длительного времени: እኔ ምግብ እየ _____ (ገዛ) ነው ::
22. Раскройте скобки, поставив глагол в подходящую по контексту форму: በ _____ (ተከራከረ) ፈንታ ለጥቂት ጊዜ ካሰበ በኋላ ሌላ ጥያቄ ጠየቀ ::
23. Образуйте прилагательное от глагола ቀቀለ (መቀቀል)
24. Укажите суффикс, с помощью которого можно существительное «детство» от существительного ልጅ – «ребенок»
25. Замените взятые в квадратные скобки слова с помощью объектно-местоименного суффикса / видоизмененного предлога / другого аффикса в подлежащем. В ответе укажите только новую форму подлежащего. [ለኔ] አልማዝ ሁለት ኪሎ ብርቱካን ገዛች ::

26. Образуйте выделительную конструкцию с глаголом в скобках. В ответе укажите только получившуюся конструкцию: ገንዘቡን _____ (እገኘ) እኔ ነኝ ::
27. Переведите с амхарского языка на русский: ኪነት
28. Раскройте скобки, поставив глагол в подходящую по контексту форму: እንደፈለገ የሰው አይን ሁሉ _____ (አረፈ) ::
29. Замените форму глагола так, чтобы она соответствовала маркеру времени, указанному в скобках: መብላት ፈለግን (አሁን) ::
30. Укажите имя способа действия от глагола ፈለገ
31. Переведите с амхарского языка на русский: ፈሰሰ (መፍሰስ)
32. Вставьте пропущенный предлог (циркумфикс): የኢትዮጵያ አዋጎች አገሮች _____ ሰሜን _____ ኤርትራ፣ በመዕራብ ሱዳን፣ በደቡብ ኪንያ፣ በደቡብ ምስራቅና በምስራቅ ሱማሌያ ናቸው ::
33. Образуйте прилагательное от глагола ቀረበ (መቅረብ)
34. Переведите с амхарского языка на русский: እሳት
35. Образуйте утвердительную форму предпрошедшего/давно прошедшего времени от глагола, указанного в скобках: እኛ _____ (አየ) ::
36. Образуйте утвердительную форму предпрошедшего/давно прошедшего времени от глагола, указанного в скобках: እኔ _____ (አየ) ::
37. Образуйте имя деятеля от глагола ፈለገ
38. Закончите предложение, используя императив или юссив: እኔ ዛሬ ማታ ሰልክ _____ ::
39. В ответе укажите только пропущенный глагол. Используйте один из следующих глаголов: ጠበቀ ከፈተ ገባ ደወለ መጣ ጠጣ ሠራ ሰጠ ዘጋ ከፈለ
40. Поставьте глагол в скобках в форму настоящего длительного времени: እኔ እየ _____ (ተማረ) ነው ::
41. Выберите правильный вариант перевода: ተሳክቶኝ አያውቅም ::
- A. Мне это никогда не удавалось.
- B. У меня ничего не получается.

С. У меня не получилось.

- 42.Образуйте сложное слово, передающее идею множественности, от слова ፍሬ
- 43.Укажите второй компонент всех этих словосочетаний: 1) መብል _____; 2) ዕቃ _____; 3) መኝታ _____; 4) መቃብር _____
- 44.Образуйте существительное «борьба» от глагола ታገለ - «бороться»
- 45.Укажите пропущенный предлог (циркумфикс): __ ሰውየው _____ የተለየ እትኩሮት ኖሮኝ እይደለም ::
- 46.Образуйте сложное слово, передающее идею множественности, от слова ጌጥ
- 47.Замените форму глагола так, чтобы она соответствовала маркеру времени, указанному в скобках: ተማሪዎቹ መጽሐፋቸውን ይገዛል (ባለፈው ሳምንት) ::
- 48.Сформулируйте вопрос, соответствующий нижеследующему ответу: - _____? - ከመጣን አንድ ሳምንት ሆኖናል
- 49.Замените взятые в квадратные скобки слова с помощью объектно-местоименного суффикса / видоизмененного предлога / другого аффикса в подлежащем. В ответе укажите только новую форму подлежащего. ነገ ከሰዓት በኋላ [ላባትና እናታችን] እንደውላለን ::
- 50.Замените взятые в квадратные скобки слова с помощью объектно-местоименного суффикса / видоизмененного предлога / другого аффикса в подлежащем. В ответе укажите только новую форму подлежащего. ደብዳቤውን [ላንተ] አመረምራለሁ ::
- 51.Образуйте существительное «семья» от глагола ዘራ - «сеять»
- 52.Вставьте пропущенный глагол. В ответе укажите только этот глагол. ወደ ቡና ቤት ከመሄድ ይልቅ እቤት መቆየት _____ ::
- 53.Вставьте пропущенное слово: እርሱ የሚማረው በምጊሞ _____ ነው ::
- 54.Укажите имя способа действия от глагола ሰበሰበ

55. Замените взятые в квадратные скобки слова с помощью объектно-местоименного суффикса / видоизмененного предлога / другого аффикса в подлежащем. В ответе укажите только новую форму подлежащего: [በዚህ ደብዳቤ] ብዙ ስተት ይገኛል ።
56. Укажите множественное число слова መጽሐፍ
57. Замените форму глагола так, чтобы она соответствовала маркеру времени, указанному в скобках: ከበደ አዲሷን መኪና ሸጠ (ነገ)።
58. В предложении እንግሊዝኛ የተማርሁት [ገና ልጅ በነበርሁበት ጊዜ] ነው ። фрагмент в квадратных скобках является придаточным:
- A. цели
 - B. времени
 - C. причины
 - D. условия
59. Замените взятые в квадратные скобки слова с помощью объектно-местоименного суффикса / видоизмененного предлога / другого аффикса в подлежащем. В ответе укажите только новую форму подлежащего. የኔ ብዕር ዩት ነው? ሐዲስ [ቡብዕርህ] ይጽፋል ።
60. Раскройте скобки, поставив глагол в подходящую по контексту форму: ዲፕሎማት እንደመሆኑ መጠን ከዚህ አይነት ድርጊት _____ (ቆጠባ) የሥራው ግዴታ ነው ።
61. Раскройте скобки, поставив глагол в подходящую по контексту форму: ለሃያ አመት _____ (ሰ + ሂደ) የቆየው ጦርነት
62. Образуйте ОТРИЦАТЕЛЬНУЮ форму предпрошедшего/давно прошедшего времени от глагола, указанного в скобках: እኔ _____ (ሰማ) ።
63. Образуйте существительное «заем» от глагола ተበደረ - «занимать»
64. Образуйте выделительную конструкцию с глаголом в скобках. В ответе укажите только получившуюся конструкцию: መኪናዋን _____ (ሰበረ) ልጆች ናቸው ።

65. Поставьте глагол в скобках в отрицательную форму имперфекта: እርስዎ _____ (ሠራ) ::
66. Переведите с амхарского языка на русский: እንደነት
67. Образуйте выделительную конструкцию с глаголом в скобках. В ответе укажите только получившуюся конструкцию: ጥያቄ _____ (ጠየቀ) ከነበሩ ናት ::
68. Закончите предложение, используя императив или юссив: እናንተ ልጆች መጽሐፎቻችሁን ይዛችሁ _____ ::
69. В ответе укажите только пропущенный глагол. Используйте один из следующих глаголов: ጠበቀ ከራተ ገባ ደወለ መጣ ጠጣ ሠራ ሰጠ ዘጋ ከራለ
70. Переведите с амхарского языка на русский: ከለከለ (መከልከል)
71. Укажите имя способа действия от глагола ተረጎመ
72. Укажите имя способа действия от глагола ሄደ
73. Вставьте пропущенный предлог : እነርሱ የመጡት __ ታክሲ ነው ::
74. Образуйте прилагательное от глагола ሠለጠነ (መሠልጠን)
75. Переведите с амхарского языка на русский: ኩራት
76. Образуйте имя деятеля от глагола አደረገ
77. Поставьте глагол в скобках в отрицательную форму имперфекта: አንተ _____ (ጥላ) ::
78. Поставьте глагол в скобках в отрицательную форму имперфекта: እናንተ _____ (አወቀ) ::
79. Закончите предложение, используя императив или юссив: እንቺ በሩን _____ ::
80. В ответе укажите только пропущенный глагол. Используйте один из следующих глаголов: ጠበቀ ከራተ ገባ ደወለ መጣ ጠጣ ሠራ ሰጠ ዘጋ ከራለ
81. Переведите с амхарского языка на русский: መስተዳድር
82. Поставьте глагол в скобках в форму настоящего длительного времени: እሷ ውሃ እየ _____ (ጠጣ) ነው ::
83. Выберите правильный вариант перевода: እንደሚመስለኝ

А. Похожий на меня

В. Как бы я ответил

С. Как мне кажется

84. Вставьте пропущенное слово: እሰፋ የተነሳው ከጣት በአንድ _____ ነው ።
85. Вставьте пропущенный предлог (циркумфикс): ለጥቂት ጊዜ በሰፋ ላይ ያረፍኩት ___ ምሳ _____ ነው ።
86. Переведите с амхарского языка на русский: ሸለቆ
87. Закончите предложение, используя императив или юссив: ነገ ገረዲቱ እንጂራ በወጥ _____ ።
88. В ответе укажите только пропущенный глагол. Используйте один из следующих глаголов: ጠበቀ ከፈተ ገባ ደወለ መጣ ጠጣ ሠራ ሰጠ ዘጋ ከፈለ
89. Образуйте существительное «торговля» от глагола ነገደ - «торговать»
90. Закончите предложение, используя императив или юссив: አንድ _____ ብሎ ተናገራት ።
91. В ответе укажите только пропущенный глагол. Используйте один из следующих глаголов: ጠበቀ ከፈተ ገባ ደወለ መጣ ጠጣ ሠራ ሰጠ ዘጋ ከፈለ
92. Переведите с амхарского языка на русский: ወራት
93. Укажите имя способа действия от глагола ሆነ
94. Переведите с амхарского языка на русский: ወረራ
95. Поставьте глагол в скобках в форму настоящего длительного времени: እነሱ እየ _____ (ሂደ) ነው ።
96. Закончите предложение, используя императив или юссив: ገንዘቡን _____ ብዬ እዘዝክት ።
97. В ответе укажите только пропущенный глагол. Используйте один из следующих глаголов: ጠበቀ ከፈተ ገባ ደወለ መጣ ጠጣ ሠራ ሰጠ ዘጋ ከፈለ
98. Образуйте сложное слово, передающее идею множественности, от слова ብረት
99. Замените форму глагола так, чтобы она соответствовала маркеру времени, указанному в скобках: አዲስ ጃኩት ትመርጫለሽ (ትናገትና)?

100. Образуйте прилагательное от глагола ἵλεε. (σπῆλαι)