

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ МЕТОДЫ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ
ЭТАПЕ**

**Исследование опыта детей и
преподавателей-практикантов**

Дипломная работа
Мейя Меуронен

Университет г. Ювяскюля
Отделение языковедения
Кафедра русского языка и культуры
Сентябрь 2015 г.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Meija Meuronen	
Työn nimi – Title Dejatel'nostnyje metody obutšeniya russkomu jazyku kak inostrannomu na natšal'nom etape Issledovanie opyta detej i prepodavatelej-praktikantov Lasten ja opetusharjoittelijoiden kokemuksia toiminnallisten metodien käytöstä venäjä vieraana kielenä -alkeiden opetuksessa	
Oppiaine – Subject Venäjän kieli ja kulttuuri	Työnlaji – Level Pro Gradu
Aika – Month and year Syyskuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 67 sivua + 8 sivua lähteitä
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Kommunikatiivisuus on ollut tärkeä osa vieraan kielen opetusta jo useiden vuosikymmenien ajan ja oppija nähdään oppimisprosessissa aktiivisena toimijana. Kokemuksellisten ja toiminnallisten työtapojen katsotaan vahvistavan motivaatiota oppia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jopa kehoitetaan käyttämään toiminnallisia ja vaihtelevia työtapoja vieraiden kielten opetuksessa.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on tutkia, (1) miten toiminnallisia opetusmenetelmiä voidaan määrittellä (kirjallisuus ja opetusharjoittelijoiden ajatukset), (2) minkälaisia konkreettisia sovelluksia niistä toteutuu kielileirin puitteissa ja (3) millaisia kokemuksia tutkimusryhmän lapsilla ja opetusharjoittelijoilla on toiminnallisten metodien käytöstä leirin aikana.</p> <p>Tutkittava ryhmä koostuu yhdeksästä 9-11 -vuotiaasta lapsesta ja kolmesta Jyväskylän yliopiston venäjän kielen opetusharjoittelijasta, jotka osallistuiivat Jyväskylän yliopiston Kielikampuksen ja Jyväskylän kaupungin opetuspalvelujen järjestämälle toiminnalliselle kesäleirille kesäkuussa 2014. Lapsia haastateltiin leirin toiseksi viimeisenä päivänä aamutuntien aikana ja opettajia seuraavan viikon aikana leirin päättymisestä. Opetusharjoittelijat suunnittelivat ja toteuttivat leirin sekä tuottivat kaiken oppimateriaalin itse. Tässä työssä käytettiin tutkimusmenetelmänsä puolistrukturoitua teemahaastattelua ja analysointimenetelmänä sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että toiminnallisten menetelmien käytöksi voidaan määrittellä sellaiset harjoitukset, jotka vaativat sisäistä ja ulkoista aktiivisuutta, joiden aikana ei pelkästään istuta pulpetissa tai lueta kirjasta ja joihin liittyy jollain tavalla liike. Esimerkkejä toiminnallisten metodien käytöstä vieraiden kielten opetuksessa ovat esimerkiksi draamapedagogiset harjoitukset, leikit, taito- ja taideaineissa käytettävät tekniikat sekä erilaisien oppimisympäristöjen, kuten puistojen, ja musiikin hyödyntäminen.</p> <p>Opetusharjoittelijoiden ja lasten kokemuksen mukaan kouluissa tapahtuva vieraan kielen opetus on melko rajoittunutta. Opetusharjoittelijoiden mielestä toiminnalliset harjoitukset voisivat tarjota vaihtelua ja pakottomuutta vieraan kielen opiskeluun. Tämän tutkimuksen sekä kirjallisuuden perusteella voidaan sanoa, että toiminnalliset menetelmät vähentävät pelon ja jännityksen tuntemuksia vieraan kielen tunneilla, mikä lisää motivaatiota ja intoa opiskella. Opetusharjoittelijat kuitenkin tähdentävät, että toiminnalliset menetelmät toimivat parhaiten, kun ne yhdistetään muihin kielenopetuksen menetelmiin ja niiden käytössä otetaan huomioon ryhmien ja oppijoiden yksilölliset tarpeet.</p>	
Asiasanat – Keywords Venäjä vieraana kielenä –opetus, vieraan kielen opetus, opetusmenetelmät, toiminnalliset menetelmät, toiminnallinen tapa oppia kieliä, kokemusoppiminen, kieli toiminnassa, tunteet ja kielenopetus	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

СОДЕРЖАНИЕ

1 Введение.....	7
2 Методы обучения иностранному языку.....	10
2.1 Особенности обучения иностранному языку.....	10
2.1.1 Эффективность обучения.....	15
2.1.2 Обучение иностранному языку и чувства.....	17
2.2 Определение терминов «методика», «метод», «подход» и «приём».....	17
2.3 Деятельностные методы обучения иностранному языку.....	21
2.3.1 Языковое сознание.....	24
2.3.2 Разные окружающие среды обучения на уроках иностранного языка.....	24
2.3.3 ТПР-метод.....	25
2.3.4 Игра.....	26
2.3.5 Методы педагогической драмы.....	27
2.3.6 Использование музыки на уроках иностранного языка.....	28
2.3.7 Использование техники урока мастерства и искусства на уроках иностранного языка.....	29

3	Метод и материал.....	31
3.1	Полуструктурированное интервью как метод сбора материала.....	31
3.2	Информанты	33
3.3	Контент-анализ как метод анализа материала.....	34
4	Результаты исследования.....	36
4.1	Мнения преподавателей-практикантов о деятельностных методах	36
4.2	Конкретные использование деятельностных методов в языковом лагере	38
4.2.1	Игры в языковом лагере	38
4.2.2	Использование методов педагогической драмы в языковом лагере	43
4.2.3	Использование музыки в языковом лагере.....	44
4.2.4	Использование техники уроков мастерства и искусства в языковом лагере	45
4.2.5	Разные окружающие среды в языковом лагере.....	47
4.3	Опыт детей и преподавателей-практикантов об использовании деятельностных методов.....	50
4.3.1	Опыт детей.....	50
4.3.2	Опыт преподавателей-практикантов	55
5	Заключение.....	61
	Список использованной литературы.....	63
	Приложение 1: Вопросы интервью для детей на финском языке	67
	Приложение 2: Вопросы интервью для детей на русском языке.....	69
	Приложение 3: Вопросы интервью для преподавателей-практикантов на финском языке.....	71
	Приложение 4: Вопросы интервью для преподавателей-практикантов на русском языке.....	73

1 ВВЕДЕНИЕ

Начиная с выпуска «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» (Совет Европы 2001), и даже до этого, исследователи и преподаватели подчёркивали важность коммуникативности в обучении языкам. По «Общеввропейским компетенциям» (Совет Европы 2001), языковая компетенция состоит из лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций. Лингвистическая компетенция включает в себя разные уровни языка (например, лексическую, грамматическую и семантическую компетенции и др.), а социолингвистическая компетенция представляет собой умение и знание использовать язык в разных социальных ситуациях. Прагматическая компетенция включает в себя понимание и умение дискурсивных и функциональных аспектов языка со схематическим построением речи. (Совет Европы 2001, 104-124.) Все эти компетенции учащихся предполагают, что для достижения определённого уровня владения иностранным языком, коммуникативность обучения очень важна.

Уже давно специалисты по вопросам педагогики утверждают, что учащийся – активный участник. По Потаповой (2001), коммуникативный акт представляет собой один способ кооперативной деятельности, а игра всегда была важной частью деятельности человека (Потапова 2001, 15, 34-35). И, поэтому, использование игры и других деятельностных методов в обучении иностранному языку – естественно и актуально. Кроме этого, в «Основах учебного плана обязательного базового обучения Финляндии» (Opetushallitus 2014), рекомендуется использовать

деятельностные и переменные методы обучения на уроках иностранных языков. Согласно плану, на уроках должна быть весёлая, игровая и творческая атмосфера. (Opetushallitus 2014, 133, 242, 397.)

Сегодня в университете Ювяскюля педагогическое образование будущих преподавателей иностранных языков включает в себя, по крайней мере, следующие актуальные темы: конструктивизм, совместную работу, деятельностные методы обучения, справочно-ориентированное обучение и инклюзию. Так, тема деятельностных методов в обучении иностранному языку является очень актуальной.

Цель нашей дипломной работы – понять, что, на основе исследовательской литературы и мнений информантов, имеется в виду под деятельностным методом обучения русскому языку как иностранному и другим иностранным языкам, конкретно применяют на практике в рамках языкового лагеря и, также, узнать, как учащиеся и преподаватели относятся к этой методике. Таким образом, нашу исследовательскую задачу можно разделить на три основных вопроса:

1. Что преподаватели-практиканты понимают под деятельностным методом?
2. Как деятельностные методы можно применять на практике? Какие конкретные методы преподавания использовали бы в лагере?
3. Какой опыт дети и преподаватели-практиканты имеют об использовании деятельностных методов?

Во-первых, мы пытаемся выяснить, как преподаватели-практиканты объясняют деятельностные методы и какие представления у них о методе. Во-вторых мы представим конкретное использование деятельностных методов на опыте детей и преподавателей-практикантов в рамках языкового лагеря. В-третьих мы анализируем опыт детей и преподавателей-практикантов об использовании деятельностных методов. У детей мы спросили, например, об их чувствах во время игр, а у преподавателей-практикантов – об их профессиональном взгляде на использование метода, эффективности метода и функциональности метода.

Наши информанты – девять детей и три преподавателя-практиканта – принимали участие в летнем языковом лагере, организованном Университетом Ювяскюля в рамках проекта «Kielikampus» в сотрудничестве с городом Ювяскюля в группе русского языка в июне 2014. Наш исследовательский материал состоит из записанных и транскрибированных интервью этих девяти детей и трёх преподавате-

лей-практикантов. Мы сами работали в качестве преподавателя-практиканта русский язык в летнем лагере в 2013-ом году и на основе своего опыта мы составили исследовательские вопросы для нашей работы.

Данная работа включает в себя введение, три главы и заключение. Во введении мы определяем наши цели и обосновываем актуальность темы. Во второй главе рассматриваются особенности обучения иностранному языку и определяются основные понятия обучения и методики обучения. Кроме того, во второй главе даётся обзор научной литературы, посвященной деятельностным методам, и определяются ключевые понятия. В третьей главе даётся описание информантов и использованных методов исследования и анализа. Четвертая глава посвящена анализу с помощью интервью материала. В заключении подводятся итоги проведённого исследования.

2 МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

2.1 Особенности обучения иностранному языку

По Бордовской и Реану (2000), изучение, обучение и воспитание всегда были и будут неосознанными, человеческими особенностями (Бордовская и Реан 2000, 10). Таким образом, «педагогика» сформировалась в течение целой человеческой истории, начиная с рассказов великих древних мыслителей (Платон и Аристотель) до нынешних дней. Определением термина «педагогика» по Бордовской и Реану (2000) является следующее: «Педагогика – совокупность знаний и умений по обучению и воспитанию, эффективных способов передачи накопленного опыта и оптимальной подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности» (Бордовская и Реан 2000, 11). Платон и Аристотель составили первые письменные основы возрастной периодизации и этапы образования воспитания человека, на которых основываются принципы обучения и сегодня. Основные категории педагогики – воспитание, обучение и образование. Под воспитанием понимается передача опыта и умений от поколения к поколению. Обучение включает в себя взаимодействие преподавателя и учащихся, которое направлено на успех учащихся. А образование – результат предыдущего, который определяет общественный статус человека, а также отражает особенности процесса обучения или системы обучения. (Бордовская, Реан 2000, 13).

Явление изучения и обучения иностранным языкам можно рассматривать с точки зрения разных наук, потому что все стороны человеческого развития и воспитания влияют на процесс обучения. Понятие «педагогика» было определено выше, дидактика и методика будут определены в главе 2.2. Лингвистика, безусловно, играет ключевую роль в обучении языку: она определяет сам предмет – язык. Психология и социология проходят внутри процесса неосознанно, но, могут быть, самыми важными факторами мотивации учащихся. (Митрофанова, Костомаров, Вятюнев, Сосенко, Степанова, 1990, 11-22.) Различные науки, рассматривающие процесс изучения и обучения иностранным языкам, представлены в схеме 1.



СХЕМА 1 Различные науки, рассматривающие явление изучения и обучения иностранным языкам. (На основе теории Митрофановой, Костомарова и др. 1990).

Основные понятия обучения иностранным языкам: содержание, этапы, цели, принципы, процесс, оценка, методы, средства, приёмы, эффективность и др. (см. напр. Лысакова 2004, Миролубов 2010, Митрофанова, Костомаров и др. 1990 и много другие). Далее будут рассмотрены разные определения нескольких понятий. Методы, средства и приёмы будут рассмотрены в главе 2.2.

Содержание обучения зависит от целей учебного периода, учебного материала, речевых действий и операций (чтение, письмо, говорение) и мотивов обучения. По Лысаковой (2004), существует четыре этапа обучения русскому языку как иностранному – начальный, средний, продуктивный и завершающий (Лысакова 2004, 11-17). В Общеевропейских компетенциях (Совет Европы 2005) определяются три главных уровня владения иностранным языком, которые дальше состоят из двух уровней: Уровень А – элементарный (А1 – уровень выживания, А2 – до-

пороговый уровень), В – самостоятельный (В1 – Пороговый уровень, В2 – Пороговый продвинутый уровень) и С – свободный уровень (С1 – уровень профессионального владения, С2 – уровень владения в совершенстве). Уровни были сформулированы, чтобы разделить процесс обучения на этапы. (Совет Европы 2005, 15-21). Существуют и другие определения этапов обучения иностранному языку.

В научной литературе по вопросам обучения иностранным языкам или русскому языку как иностранному существуют несколько способов определения «цели обучения», но содержание определений близко друг другу. Несколько примеров будут приведены далее.

Молчановский и Шипелевич (Молчановский и Шипелевич 2002, цит. по Крючковой и Мощинской 2009) представляют следующие цели: коммуникативно-обучающая, информационно-ретрансляционная и мотивационно-стимулирующая цель и цель самореализации и самоконтроля. Коммуникативно-обучающая цель включает в себя практическую цель обучения и коммуникативную функцию обучения. Под информационно-ретрансляционной целью понимаются навыки и умения, которым хочется научить. Мотивационно-стимулирующая цель означает мотивационный фактор процесса обучения и цель самореализации и самоконтроля – самооценивание обучения. (Молчановский и Шипелевич 2002, цит. по Крючковой и Мощинской 2009, 20-21.)

Лысакова (2004) считает, что желанные результаты, принципы обучения, методы, средства и приёмы влияют на цели обучения русскому языку как иностранному, и разделяет их на три общие категории, а именно: практическая (коммуникативная), общеобразовательная и воспитательная цель. Практическая цель включает в себя формирование коммуникативной компетенции и речевых умений, способность общаться, методы, приёмы и факторы в зависимости от организации (образовательное учреждение). Общеобразовательная цель содержит в себе обучение страноведческим знаниям, сравнение русского и родного языков и общеучебные навыки и способности. Под воспитательной целью понимается формирование положительного отношения к России, её истории, культуре и народу; мотивы изучения русского языка; взгляды; убеждения; нормы поведения и ценностные ориентации. (Лысакова 2004, 11-17.) Существуют разные мотивы изучения русского языка как иностранного, например, профессия (напр. переводчик, гид, языковед и т. д.), часть образования (обязательный экзамен или курс иностранного

языка), работа (в России или в международной фирме), туризм, общий интерес к различным языкам и/или культурам, предупреждение конфликтов, глобальная мобилизация и т. д. (см. напр. Крючкова, Мощинская 2009, 15-17, Бим 2010, 39).

Согласно Общеввропейским компетенциям (2005), существуют следующие учебные цели: повседневная, социально-общественная или социокультурная, профессиональная и образовательная. Под повседневной целью понимаются личные коммуникативные потребности, хобби или общий интерес к иностранному языку или иностранной культуре. Социально-общественная или социокультурная цель означает человеческую потребность стать членом какого-либо общества при помощи языка. С точки зрения профессиональной цели язык представляет собой инструмент работы на международных рабочих местах. Когда иностранный язык является обязательной частью образования, тогда цель обучения – образовательная. (Совет Европы 2005, 43.)

Нами было выяснено соотношение цели и содержания обучения на основе теории Митрофановой, Костомарова и др. (1990). Результаты помещены в таблице 1, в которой показано, что цели и содержание обучения объясняют продвижение урока как одновременной схемы, состоящей из трех частей. Учебный материал определяет тему или ситуацию, происходящую на какой-то учебный момент, а цели – коммуникативные задачи. Использование лексико-грамматических минимумов (минимум = простая или основная форма самой важной лексико-грамматической единицы в какой-то учебный момент) устанавливается на основе содержания обучения. (Митрофанова, Костомаров и др. 1990, 42.)

ТАБЛИЦА 1 Цели и содержания обучения как одновременная трёхчастная схема. (Согласно Митрофановой, Костомарова и др. 1990).

прагматика = для чего говорят	семантика = что говорят	синтактика = как говорят
коммуникативные задачи	темы и ситуации обучения	лексико-грамматические минимумы
цели обучения	учебный материал	содержание обучения

Мустайоки (2010) утверждает, что мир вокруг нас изменился и, поэтому, обучение тоже должно измениться. Особенности «нового мира» - визуальное представление о мире, большое количество технических средств, глобализация культуры и мышления, новая структура идеологии («холодная война» больше не существует), ускорение темпа жизни и развлекализация общества. Особенности обучения

русскому языку - трудность русского языка (кириллица, словообразовательная система, склонение слов) и психологический барьер (скверная репутация России в нескольких странах). (Мустайоки 2010, 122-126.) Конечно, трудность русского языка – понятие субъективное. Например, в финском языке система склонений более трудная, чем в русском. И «трудность» русского языка также служит причиной обучения для некоторых учащихся.

Чтобы эффективно учить «нового учащегося» «новой эпохи», преподавателям нужно сформировать свою философию обучения иностранным языкам на основе принципов обучения иностранным языкам и нового взгляда на мир. Мустайоки (2010) утверждает, что существуют следующие принципы обучения: конструктивный взгляд на обучение, без мотивации нет результатов, новая технология – хороший помощник, но плохой хозяин, скука – враг учения и грамматику нужно учить не отдельно от контекста (Мустайоки 2010, 126-129).

Саяваара (2006) отмечает, что предыдущее языковое образование критикуется за то, что учащихся не обучили использовать язык в реальном контексте. Такая же проблема была также с другими школьными предметами: со стороны гуманитарного взгляда основной функцией школы считалась передать культурного и научного знания к следующему поколению, а более глубокому пониманию знаний и явлений не уделили достаточно. Несмотря на то, что изменения в школьной системе образования в Финляндии начались уже в 1960-х годах, реальные потребности учащихся начинали принимать во внимание только в 1980-х годах. В настоящее время целями обучения иностранному языку являются следующие: предлагать положительный опыт обучения иностранному языку, учить умению обучить и критическому сознанию языка. Эти три основных принципа содействуют мотивации, которой является хорошей базой для обучения иностранным языкам в течение всей жизни. (Sajavaara 2006, 225-227, 250-251.) См. больше о языковом сознании в главе 2.3.1.

Чтобы оценить качество обучения иностранному языку, необходимо определить, что именно оценивается или что понимается под владением языком. По Митрофановой, Костомарову и др. (1990), обычно владение языком разделяют на чтение, письмо, слушание и говорение. Более конкретное значение чтения и слушания состоит в том, что учащийся может понимать устные и письменные тексты. Письмо и говорение – это умение хорошо выражать себя и свои мысли в зависи-

мости от ситуации, владеть языком свободно, корректно и точно. (Митрофанова, Костомаров и др. 1990, 11-23.)

В Общеввропейских компетенциях (Совет Европы 2005) главная идея – гармонизация обучения и оценки на общеввропейском уровне. В связи с этим рабочая группа департамента языковой политики Совета Европы разработала шкалы, которые основываются на уровнях владения иностранным языком. Шкалы написаны для самостоятельного и преподавательского оценивания, также, как дескрипторы видов речевой деятельности. Этими видами речевой деятельности являются письмо, понимание (чтение, аудирование) и говорение (монолог и диалог). В Компетенциях определены дескрипторы для каждого фактора, чтобы облегчить задачу оценивающего преподавателя. Например, когда оцениваются диалоги, оцениваются диапазон, точность, беглость, взаимодействие и связность. (Совет Европы 2005, 19, 36-37.)

Согласно Общеввропейским компетенциям (Совет Европы 2005), существуют разные виды оценки. Оценка соотношения с нормой реализуется на основе успеха целого класса, демографической группы или группы тестируемых учащихся. Оценка соотношения с критериями основывается на некоторых критериях, с помощью которых сравнивается успех учащихся. Существуют и другие виды оценки, например, текущая и суммарная. Текущая оценка происходит исключительно на основе экзамена, и суммарная - на основе суммы оценок на разных этапах обучения в течение более длинного периода (например, учебный год). (Совет Европы 2005, 172-181.)

2.1.1 Эффективность обучения

В течение нескольких десятилетий специалисты по вопросам воспитания обсуждали эффективность обучения. А что имеется в виду под эффективностью? По Блинову (1976), эффективность можно определить как характеристику качества обучения, улучшение обучения, требование оптимизации обучения, полезный результат, полезное действие, которое приводит к желаемому результату. Когда обсуждается или оценивается эффективность обучения, приспособляются общепсихологические, общепсихологические и общедидактические принципы. Ключевая идея – сравнить результаты обучения с целями обучения. Также, надо согла-

ситься с тем, что в любой оценке существует субъективный человеческий фактор. Блинов (1976) перечисляет свои критерии оценки с точки зрения эффективности: 1) результаты тестов (в сравнении с целями периода обучения), 2) ошибки, допущенные учащимся, 3) продолжительность программы (сколько времени было возможно работать в рамках курса?) и 4) отношение учащихся к программе. (Блинов 1976, 9-12, 29.) Следует отметить, что теперь считается, что ошибки являются частей процесса обучения и они не относятся, например, к уму учащихся (см. например Совет Европы 2005). Мы хотим, также, добавить ещё умение и желание работать в группах, интерес к учебному предмету, усердие участвовать в действиях и упражнениях и обратная связь, полученная от учащихся.

Ван Лиер (2002) представляет точку зрения экологического обучения иностранному языку. Идея перспективы – эффективный способ обучить иностранному языку. Этот взгляд представляет, что язык тесно связан с основной деятельностью человека. Обучение – это не усвоение входного материала (input-гипотеза, см. больше напр. Krashen 1985), а использование возможности («аффордансы», см. больше напр. Lindberg 2014). Язык появляется во взаимодействии с другими учащимися. Языковую деятельность возможно исследовать и анализировать качественно, а именно во взаимосвязи с реальным контекстом. «Аффорданс», по автору, означает различные возможности выразить себя вербально во взаимодействии. «Аффордансы» или возможности появляются во время действий и вокруг нас. Когда человек использует эти возможности, «аффордансы» становятся реальными «аффордансами», то есть нужда человека в «аффордансах» удовлетворяется. (Van Lier 2002, 146, 150-151.)

Мы понимаем эффективность как профессиональное мастерство преподавателя адекватно организовать и оптимизировать учебный материал для каждой учебной группы и учащихся, то есть, внимательно планировать цели, содержание, методы, средства и приёмы обучения, принимая во внимание общедидактические и общевоспитательные принципы и индивидуальные потребности учебной группы и каждого учащегося. Потапова (2001) отмечает, что интегрирование и традиционных, и современных интенсивных методов приводит к самому желанному результату, то есть является наиболее эффективным (Потапова 2001, 66).

2.1.2 Обучение иностранному языку и чувства

В данной работе затрагивается и роль чувств во время обучения. По Хинтон, Миamoto и Делла-Чиеса (2008), утверждают, что эмоции являются необходимыми для обучения. Если учащиеся испытывают отрицательные эмоции, такие как страх и беспокойство, во время обучения, возникает вопрос о том, создает ли это отрицательное отношение к изучаемому предмету. Мотивация формируется на основе эмоций. (Hinton, Miyamoto, Della-Chiesa 2008, 87-103.)

Согласно Гмызиной (2011), эмоциональные и когнитивные системы мозгов играют важную роль в процессах обучения. От их взаимодействий зависит результативность обучения. С помощью явных каналов информации в изучении иностранного языка можно содействовать запоминанию изучаемого предмета. Эмоции влияют прямо на запоминание изучаемого материала. Отрицательные эмоции поддерживают забывание обучаемого материала, а положительные – запоминание его. (Гмызина 2011, 39-41.)

Дальше, в главах 2.3, и 4, будем рассматривать влияние использования деятельностных методов на эмоции на основе исследовательской литературы и нашего эмпирического материала.

2.2 Определение терминов «методика», «метод», «подход» и «приём»

В течение долгого времени исследователи спорили об определении терминов «метод», «методика» и «подход». Теперь обсудим разные определения терминов, предлагаемых специалистами разных стран по вопросам обучения иностранным языкам.

В основном исследователи считают «методику» как науку, изучающую процесс и явления обучения с точки зрения конкретных педагогических решений (см. например Лысакова 2004, Миролюбов 2010, Капитонова, Московкин, Щукин 2008). «Методика» не только самый ясный термин, в том смысле, что исследователи согласны с общим определением термина как науки, но и самый абстракт-

ный, так как он обозначает научную дисциплину. По Воителевой (2006), методика преподавания русского языка является совокупностью содержаний, принципов, методов и приёмов обучения русскому языку. Исследователь перечисляет три фундаментальных понятия методики преподавания русского языка, которым являются: речевая среда, закономерности и принципы усвоения родной речи и методическая система обучения (т. е. конкретные техники и деятельность). (Воителева 2006, 6-13.)

Капитонова, Московкин и Щукин (2008) утверждают, что разница между определениями термина «метод» вытекает из научных взглядов исследователей, которые могут быть или методическими, или дидактическими. «Метод», на взгляд методики, касается целого процесса обучения. Это может быть как **система приёмов** (Рахманов 1947, цит. по Капитонова, Московкин и Щукин 2008), **система принципов** (Беляев 1965, цит. по Капитонова, Московкин и Щукин 2008), **концепция обучения** (Ванников, Кудрящева 1980, Есаджанян 1980, цит. по Капитонова, Московкин и Щукин 2008) или **направление в обучении** (Капитонова, Щукин 1987, цит. по Капитонова, Московкин и Щукин 2008). Дидактическое определение «метода» как взаимодействия преподавателя и учащихся для достижения общей цели, включает в себя общедидактические принципы обучения и воспитания. (Капитонова, Московкин и Щукин 2008, 3-6.) Методическая наука обучения иностранным языкам содержит элементы разных разделов науки: дидактического, педагогического, лингвистического и психологического (Миролюбов 2010, 14-20, 50-56, Лысакова 2004, 5-6 и т. д.). Миролюбов (2010) подчеркивает, что «методика» раздел науки, который эксплуатирует знания других разделов о процессе обучения иностранным языкам (Миролюбов 2010, 10-13).

Халл (Hall 2011) рассматривает разные определения терминов «методика», «подход» и «метод». Антхони (Anthony 1963, цит. по Hall 2011) представляет термины в виде пирамиды: внизу подход (т. е. понимание о языке и изучении языка), посередине метод (т. е. планы, систематичное обучение языку на основе понимания о языке и изучении языка) и наверху техники (т. е. упражнения на основе методов). Согласно Стерну (Stern 1983, цит. по Hall 2011) метод более широкое понятие, чем просто единственная стратегия или техника; это теория обучения языку. По Кумарадивелу (Kumaradivelu 2006, цит. по Hall 2011), специалисты по вопросам педагогики составили «методы» и то, что происходит в классах, является методикой. Сам Халл (2011) предложил термин «постметод», на основе которого препода-

даватели варьируют методы обучения в зависимости от контекста, ситуации, индивидуальных характеристик членов учебной группы и т. д. Преподаватели должны развивать свою практику и теорию о том, как учить и как происходит процесс обучения иностранным языкам. (Hall 2011, 76-92.)

«Методы» всегда классифицировались на основе разных теоретических подходов к обучению иностранным языкам. Известную классификацию предложили Капитонова, Московкин и Щукин (2008). Их методы обучения русскому языку как иностранному разделены на прямой подход (прямые методы), сознательный подход (сознательные методы) и деятельностный подход (комбинированные методы и интенсивные методы). Прямые методы имитируют обучение родному или первому языку человека и подчеркивают натуральность обучения и устной речи (см. например: British Council). Сознательные методы включают в себя, например, грамматико-переводный метод, с помощью которого можно учить грамматике, чтению и переводу сознательно. Примером такого метода служит, например, образование переводчиков. Под комбинированным методом понимаются комбинации прямых и переводных (сознательных) методов. Их можно разделить на группы в зависимости от принципов и приёмов. Интенсивные методы считаются по Капитоновой, Московкину и Щукину методами, основанными на эффективном использовании учебного материала (об эффективности обучения, см. главу 2.1). Обучение, которое использует интенсивные методы, происходит в интенсивных, коротких периодах. Особенности интенсивных методов – максимальная активизация участников, утилизация возможностей в ситуациях «лицом-к-лицу» и мобилизация скрытых психологических ресурсов личности участника. (Капитонова, Московкин и Щукин 2008, 27-34.) Это – взгляд методики на «метод». В данной работе особое внимание уделяется изучению «деятельностных методов», которые входят в группу интенсивных методов.

Кошпаева (2006) рассматривает одну форму прямых методов, называя языковое погружение. Целью языкового погружения является достижение равного уровня знаний, умений и навыков в родном и иностранном языке. (Koshpaeva 2006, 15.) Ботсвик (2011) объясняет, что в таких программах язык выступает инструментом и объектом обучения. Учащиеся обучатся использовать иностранный язык в естественных коммуникативных ситуациях и так языковое погружение имитирует овладение родным языком. (Botswick 2011.)

Согласно Лысаковой (2004), существуют три группы методов: методы обучения (напр. репродуктивные, наглядные, проблемнопоисковые, индуктивные и т. д.), методы мотивирования и методы контроля и самоконтроля. Они реализуются на конкретных приёмах. (Лысакова 2004, 11-17.) «Метод обучения» сказывается в целеустремленном взаимодействии между преподавателем и учащимися. Миролюбов (2010) определяет методологические принципы как часть принципов обучения иностранным языкам. Они включают в себя следующие принципы: коммуникативность, опоры на родной язык, продуктивное или рецептивное усвоение языкового материала, взаимосвязанное и параллельное обучение разным видам речевой деятельности и учёт отрицательного языкового опыта. (Миролюбов 2010, 50-56.) Это – взгляд дидактики на «метод».

В таблице 2 представлены термины «методика», «подход», «метод» и «приём» на основе теории Капитоновой, Московкина и Щукина (2008). «Методика» является самым абстрактным термином, а «метод» находится между «методикой» и «приёмами». «Подход» выше «метода», но определение терминов близко друг к другу. «Приёмы» представляют собой самые конкретные явления. В таблице ещё «техники», которые включают в себя также средства обучения, но термин редко используется.

ТАБЛИЦА 2 Приблизительная иерархия терминов «методика», «подход», «метод» и «приёмы» (на основе теории Капитоновой, Московкина и Щукина 2008).

самый абстрактный	методика		наука, которая рассматривает «методы» как часть явления обучения
	↓	подходы	близко к термину «метод», но слишком широкое понятие
	метод		Совокупность принципов, цели, ударения и приёмов обучения (методический взгляд) или направленная взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащихся (дидактический взгляд).
	↓	(технологии)	упражнения, средства обучения и т. д. (близко к термину «приёмы»)
самый конкретный	приёмы		упражнения, техники и т. д.

2.3 Деятельностные методы обучения иностранному языку

Теперь, мы попытаемся объяснить, как исследователи и мы понимаем «деятельностные методы» и определить место данного подхода по отношению к другим методам обучения. Дальше классифицируются некоторые формы использования деятельностных методов. Классификации включают в себя ещё другие виды действий, например использование сказок и танцев, но мы рассматриваем здесь только такие действия, которые были использованы в лагере и о которых мы получили информацию через интервью.

Ван Лиер (1988) определяет разные способы взаимодействия в зависимости от соотношения темы и действия. Если роль темы и действия является несущественной, взаимодействием является «small talk», общей беседой за кофейным столом. В инструкциях, сообщениях и лекциях тема играет более важную роль, чем действие. Примерами, в которых соотношение темы и действия одинаковое, являются интервью, рапорт, дебаты, сказка и т. д. Игры, ролевая игра, совместная работа и др. примеры являются видами взаимодействия, в которых действие имеет более важное значение, чем тема. (Van Lier 1988, 155-156.) На основе этого, деятельностные методы обучения иностранному языку – это форма взаимодействия, где обычно действие более важно, чем тема. Можно сказать, что тема является рамкой для действия.

Ван Лиер (2007) отмечает, что деятельностные методы связаны, например, с такими понятиями как «метод проектов», «проблемно-поисковый метод», «интенсивный метод», совместная работа и т. д. В деятельностных методах в центре процесса обучения – «агенсу». Кстати, под термином понимается активный субъект, который сам создает действие и активно влияет на него. Ключевой фактор работы в классе – сознательное действие. Действие содействует развитию ресурсов, отношений и культуры класса (van Lier 2007, 46-48.)

Деятельностный характер обучения выражается во внешней и внутренней активности учащегося (Гальскова, Гез 2005, 147-157). Сами учащиеся являются активными сторонами учебного действия. Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции. (Бим 2010, 39-46.) Согласно Полату (2010), игра

– одна форма сотрудничества, которая была главной формой обучения последние 20 лет. Сотрудничество предполагает взаимозависимость членов группы. Трудовой вклад каждого члена группы влияет на успех группы в целом. В настоящей группе происходит совместная, учебно-познавательная, творческая и прочая деятельность. Сотрудничество развивает, например, социальные и проблемно-поисковые навыки и навыки обучения. (Полат 2010, 330-342.) Игра и другие коммуникативные формы (учитывая ролевые игры) - один способ выполнения коммуникативной компетенции на уроках.

По Лайне, Ниссиля и Сергееву (2007), деятельностные методы или деятельностный подход требуют активного участия учащихся. Учебное действие всеобъемлющее, необыкновенное, и оно основывается на личном опыте участника. Во время действия участник взаимодействует со своими чувствами, и обычно его напряжение и страхи облегчаются. Использование деятельностных методов требуют от преподавателя беспристрастности и веры в то, что метод и разные приёмы внутри его работают и стимулируют изучение иностранного языка. (Laine, Nissilä, Sergejeff 2007, 82-83.)

Давыдова (1990) считает, что использование деятельностных методов даёт большие возможности, потому что с помощью этого метода возможно обращаться к множеству учебных тем. Деятельностные методы являются теоретической базой и практической реализацией, которые направлены на построение учебного процесса. Деятельностные методы помогают построить сознательное и управляемое овладение языковыми умениями и навыками более эффективно. Такой подход обучения повышает уровень активности, стимулирует творчество и мотивирует учащихся. (Давыдова 1990, 3-6.)

Согласно Лаурен (1992), когда движение соединяется с обучением языку, ситуационная осведомленность детей укрепляется. Они должны понимать, что значить, например, слова «под», «над», «наверху», «внизу», «быстро» и т. д., чтобы понимать, что делать в какой-то игре. Во время движения, дети имеют положительное и естественное отношение к обучению. (Laurén 1992, 144.)

Рассказывая о языковом погружении, Лаурен (1992) приводит понятие «целое обучение» и характеризует некоторые особенности такой формы обучения. «Целое обучение» означает, что целостность обучения является единой, естественной и хорошо организованной системой. Также, в этом контексте, «целое обучение»

включает в себя короткие, интенсивные периоды обучения, которые обдуманно подготовлены и применяются на практике. В «целом обучении» язык является частью всей деятельности и обучения. Автор считает, что преподаватель должен утверждать, что основывая цель обучения не в том, что преподаватель преподаёт ученикам всё возможное. Наоборот, важнее всего обучить детей, как можно найти информацию о желаемой теме. План обучения следует продумать до конца, и подготовить его так, чтобы в рамках плана были свобода и возможности выбирать между разными типами занятий, даже для детей. Детям нужно время, чтобы привыкнуть к новым формам обучения. В начале, дети часто беспокоятся и не знают, как вести себя. Детям необходимо дать достаточно времени и свободы для работы. Это значит, что преподаватель должен быть заинтересованным в работе ребёнка и помогать ему только тогда, когда необходимо. (Laurén 1992, 44-47.) Лагерь языков, в котором наши информанты принимали участие, применяла принципы целого обучения, потому что он проводился во время интенсивного и короткого периода. В лагере языков преподаватели, в основном, говорили по-русски, и целью лагеря не было учить детей, а, именно, пробудить интерес к русскому языку.

Мы считаем, что термин «деятельностные методы» часто встречается в научной литературе и реализуется в конкретных приёмах, основанных на применении физического действия и сотрудничества в рамках учебной темы или ситуации. Главная форма деятельностных методов – игра, с помощью которой осуществляется естественная тенденция человека играть и действовать. Деятельностные методы, на наш взгляд, основаны на представлении, что человек психо-физико-социально-духовное целое, которое естественно хочет существовать в сотрудничестве с другими людьми. С помощью деятельностных методов возможно задействовать почти все чувства человека (зрение, слух, осязание и т. д.). Тем не менее, деятельностные методы просто один из возможных методов обучения. Самый эффективный способ обучения иностранному языку, по-видимому, использует разные методы. (См. больше об эффективности и «постметода» в главе 2.1.) Ван Лиер (1988) отмечает, что невозможно сказать, что обучение является результатом использования конкретной, единичной деятельности. Обучение, вероятно, кумулятивный эффект нескольких разных действий, и результаты не сразу видны. (van Lier 1988, 91.)

2.3.1 Языковое сознание

По Аланен (2006), языковое сознание или металингвистическое знание означает наблюдение и выводы детей и взрослых о языке. Когда человек, осуществляя металингвистические действия, использует язык и контролирует процессы использования языка. (Alanen 2006, 11-12.) Ван Лиер (1998) добавляет, что использование языка является когнитивным и социальным действием. Он считает, что каждой учащийся должен иметь возможность наблюдать, мыслить, действовать и взаимодействовать. (Van Lier 1998, 128.)

Ван Лиер (1998) объясняет следующие традиционные уровни сознания: общее сознание (человек сознает, что живёт), внимательность (бдительность, настороженность), мета-сознание (сознание о когнитивных процессах, сознание языка) и добровольные действия (рефлексы, «mindfulness», обдуманное и целенаправленное действие). Человек пытается понять, как мир работает и где его собственное место в нём. Корень нашего сознания – наши отношения и опыт с другими людьми. Сознание строится с помощью языка, несмотря на то, что наша душа и наше нравственное чувство строится на основе наших чувств и нашего генотипа. (Van Lier 1998, 131, 133.)

Согласно ван Лиеру (1998), металингвистическое знание легко забыть, если человек не постоянно использует язык в действии и взаимодействии. Изучение языка является осознанным, активным, социальным и оно требует полного внимания учащихся. Практическое знание о языке, языковая игра, исправление речи и другие формы языковых действий, предполагают сознание языка. (Van Lier 1998, 136-138.) В лагере языков подход к языку не был таким осознанным, однако, применяемые методы требовало активности и полного внимания учащихся.

2.3.2 Разные окружающие среды обучения на уроках иностранного языка

На основе учебного плана обязательного базового обучения Финляндии (Opetushallitus 2014) под окружающими средами обучения понимаются места, общество, виды действия, предметные среды, материалы и обслуживания. Целью хороших окружающих сред обучения является стимулирование взаимодействия и участия.

Информационные и коммуникационные технологии также являются важной частью окружающих сред обучения. Удачный опыт в разных окружающих средах обучения мотивирует учащихся продолжать обучение. (Opetushallitus 2014, 29-30.)

Аалто, Тукиа и Мустонен (2009) предлагают более широкое понимание понятия «окружающей среды обучения», которое охватывает все среды, где возможно слушать, видеть, переживать и говорить на языке. Например, язык можно найти в магазине, на вывесках, на этикетках, в кафе, в парк, в медиа и т. д. Все возможности, которые учащиеся могут заметить и использовать как ресурсы обучения, называются «аффордансы» (см. в главе 2.2). Из осознания этого факта следует, что учебник и преподаватель лишаются всемогущей роли в классе, а языку возможно обучить, также с помощью других источников. (Aalto, Tukia, Mustonen 2009, 402-419.)

В данной работе примеры использования разных окружающих сред обучения включая в себя конкретные места за пределами классной комнаты и технологические среды, которые представляют собой одну форму деятельностных методов. Когда группа учащихся выходит из класса, это уже движение.

2.3.3 ТПР-метод

Коскела (2007) определяет деятельностные методы как одну из форм ТПР (Total Physical Responce). Этот метод обучения иностранным языкам составлен Джеймсом Дж. Ашхером. Главная идея ТПР – «пассивное» изучение лексики и синтаксиса через действия до продуктивного использования иностранного языка. ТПР состоит из следующих этапов: 1) аудирование и действие, 2) аудирование и ответы «да», «нет» или имя учащихся, 3) аудирование и реакция учащихся единичными словами и 4) аудирование и реакция учащихся с полными предложениями. В упражнениях используются конкретные вещи и картинки, разные игры, опросы и указания. (Koskela 2007, 9-10, 35-79.)

По нашему мнению, ТПР просто одна форма деятельностных методов. С помощью деятельностных методов возможно не только пассивно обучать иностранному языку, но и активно экспериментировать и использовать язык через совместное обучение. Согласно Калая (2010), существуют различные приёмы деятельностных

методов, например, игры, дрампедагогические техники и использование музыки, сказок и ритмов. Главная идея деятельностных методов - побуждать учащихся использовать язык как инструмент действия и выражения. Деятельностные методы используют кинестетическую память человека, которая поддерживает обучение в общем. (Kalaja 2010.)

2.3.4 Игра

По Полату (2010), любая форма игры служит для повышения уровня активности, и она тоже один из самых эффективных способов знакомства с темой урока. Через игры человек формирует, например, свою социокультурную компетенцию и строит умение понимать других людей и мир вокруг себя. (Полат 2010, 342-350, см. также Акшина, Жаркова, Акшина 1988, 3-5.) Согласно Потаповой (2001), игра всегда была естественной частью человеческого действия (Потапова 2001, 15). Пиаже (1999 цит. по Потаповой 2001) утверждает, что игра связана со следующими тремя важными частями человеческого развития: 1) игра-упражнения, которая помогает формировать комплексные умения, 2) символическая игра, которая показывает способность замещать знаки реального мира символами и творческие характеристики человека и 3) игра по правилам, которая развивает навыки вести себя в соответствии с социальными нормами. (Пиаже 1999, цит. по Потаповой 2001, 17).

Крючкова и Мощинская (2009) рассказывают о нескольких характеристиках игры. Игра включает в себя увлечение, развлечение, физиологическое действие и психологическую саморегуляцию. Форма игры – комплексная и целесообразная. Игра симулирует реальность физически и, таким образом, она инструмент культурного участия. Чтобы игра работала хорошо, участники игры должны иметь желание играть, и им надо относиться к игре серьезно. В учебном применении, игра должна соответствовать теме и цели обучения. Адекватность игры возможно оценивать уже в процессе: игру не надо подготавливать долго, игра происходит как по маслу, игра повышает настроение и не требует отдельного контроля правильных ответов. Запоминание происходит как будто случайно. (Крючкова и Мощинская 2009, 86-90.) Потапова (2001) отмечает, что разница между игрой и не-игрой – простая. Желанным результатом не-игры является изменение свойств предмета, а игры – изменение свойств субъекта игры (сам человек). (Потапова 2001, 18.)

2.3.5 Методы педагогической драмы

По Хейккинен (2005), педагогическая драма основывается на использовании драмы и театра в образовательном контексте (Heikkinen 2005, 25). То есть, каждая ролевая игра, а также, большие школьные спектакли с воспитательной ролью лежат в основе педагогической драмы. Когда используем драму, мы используем своё тело. Это значит, что мы не только обучаемся с помощью искусства или через искусство, а конкретно – внутри искусства. Остерн (2004) отмечает, что мы обучаемся через сознание фантастики, фиктивного мира (Østern 2004, 24). Хейккинен (2005) добавляет, что драма предлагает объективы к объекту обучения без медиатора (преподавателя). Обучение внутри драмы является совместной работой, повседневной эстетикой и манипуляцией ролей, времени и места. (Heikkinen 2005, 33, 50-52.)

Жанры педагогической драмы можно определить по-разному. Согласно Хейккинен (2005), главным жанрам являются исполнительская, участвовательная и прикладная драма. Первый жанр включает в себя все проекты, целью которых является полное выступление для зрителей. В участвующей драме зрителей не существует, а участники исследуют какое-то явление или какую-то тему внутри драмы. Все драматические игры (включая в себя ролевые игры на уроках иностранного языка), рассказывание сказки и процесс-драма принадлежат к этому жанру. Комбинирование и нарушение жанров называется прикладной драмой. (Heikkinen 2005, 73-82.)

Русанен (2005) разделяет участвующие жанры на педагогические, общинные и терапевтические жанры. Под педагогическими жанрами автор понимает процесс-драму и «Theatre In Education»-метод. Форум-театр является формой общинного жанра, а психодрама и плейбек-театр являются формами терапевтического жанра. (Rusanen 2005, 24-30.) (См. больше информации о «Theatre in Education» напр. Turner 2010, о форум-театре напр. Кортаева 2005, о психодраме напр. на стр. Московского Института Гештальта и Психодрамы и о плейбек-театре напр. Литвиненко 2012).

На уроках иностранного языка, методы педагогической драмы, по Уинстону (2012), могут предлагать конкретный, динамичный и аутентичный контекст для иностранного языка и стимулировать процесс коммуникации. Игривая природа

методов педагогической драмы делает обучение веселым, формирует и поддерживает мотивацию обучить иностранному языку. Методы педагогической драмы используют потенциал тела в коммуникативном процессе, который поддерживает использование слов. Ещё, использование этих методов побуждает учащихся говорить громко и полагаться на себя как говорящего на иностранном языке. (Winston 2012, 3-5.)

Согласно Пасанен (1992), театр и обучение, навыки устной речи сильно связаны друг с другом, как театр и реальность связаны друг с другом. Урок иностранного языка, на котором используются методы педагогической драмы, называется, по автору, языковым театром. Драма всегда была частью обучения иностранному языку и она играла важную роль в Финляндии в 1970-ых годах, когда коммуникативность стала актуальной темой в области языкового образования. Тогда преподаватели были вынуждены прибегать к жестам и мимике. Языковой театр работает как сцена для репетиции реальных языковых ситуаций. Использование драмы уменьшает чувства страха и принуждения обучению. (Pasanen 1992, 13-14, 24.)

Пасанен (1992) указывает на несколько принципов использования языкового театра. С помощью языкового театра можно симулировать любое место в мире и любую коммуникативную ситуацию в классе. Исполнение роли и встреча различных людей возможны в области драмы. Все чувства, из которых только некоторые социально приемлемо показывать публично, можно испытать через драму. Драма предлагает психологическую защиту от чувств неадекватности и застенчивости. С помощью драмы можно начинать понимать другие культуры и народы, драма предупреждает возникновение конфликтов. В области драмы существует свобода выражения, которой невозможно достигнуть на традиционных уроках иностранного языка. Ещё драма включает в себя эстетическое образование, которое является частью основы финского национального учебного плана для начальной и средней школы. (Pasanen 1992, 17-18.)

2.3.6 Использование музыки на уроках иностранного языка

По Пасанен (1992), музыка интегрирует естественно почти со всем предметами и гармонизирует опыт обучения. Напряженность, страх, усталость и немотивированность мешают обучению и, поэтому, освежение и отдых очень важны во время

уроков иностранного языка. (Pasanen 1992, 81-82.) Музыка может выполнять важную часть в использовании деятельностных методов. Известно, что музыка снимает страх и способствует обучению, которое создает мотивацию обучаться. Когда человек поет на иностранном языке, он автоматически произносит слова лучше. Обучение ритму стимулирует обучение произношению вообще. (См. напр. Lappi 2009, 23-30.)

Пасанен (1992) называет некоторые возможности использовать музыку на уроках иностранного языка. Музыка делает опыт аудирования вразумительным, улучшает произношение, увеличивает словарный запас и фразы, способствует вербальной коммуникации (например, когда учащимся надо спонтанно выражать своё мнение о песне) и т. д. Использование музыки создает аутентичную и разумную атмосферу и доставляет удовольствие во время обучения. Музыка играет важную роль в повседневной жизни множества людей и, поэтому, использование её на уроках иностранного языка является мотивирующим фактором. (Pasanen 1992, 88-89, 98-108.)

Мы считаем, что музыка - это один способ употребления деятельностных методов, потому что прослушивание музыки и пение требуют внутренней, а также внешней, активности учащихся. Как Пасанен (1992) отмечает, групповое пение также представляет собой социальное событие и может потребовать взаимодействия с другими (Pasanen 1992, 88-89). Музыка может также служить стимулом к танцу, драме или другому действию.

2.3.7 Использование техники урока мастерства и искусства на уроках иностранного языка

На странице Ассоциации разных учащихся (Erialaisten oppijoiden liitto ry) написано, что грамматику и иностранные языки возможно конкретизировать с помощью картона и ножниц. Например, наклонение глаголов, части речи, склонения существительных и прилагательных можно выучить с помощью изготовления самоделок. Карточки слов можно использовать многосторонно. (Erialaisten oppijoiden liitto ry:n Apuvälinekeskus.)

Пасанен (1992) отмечает, что обучение иностранному языку как школьному предмету является и теоретическим предметом и уроками мастерства и искусства.

Визуализирование оказывает поддержку, например, пониманию прочитанного и аудированию, владению лексикой и конструкциями, культурно-специфических факторов и многих других. Картинки возможно использовать как стимул к разговору и творческому письму. Школьный предмет черчение и валяние возможно соединить с обучением иностранному языку, по крайней мере, тремя способами. Задания по чтению и письму возможно оживить с помощью черчения и валяния. Художественные произведения можно использовать как отправной пункт урока. С помощью рисунков, плакатов, кукол, коротких фильмов и т. д. возможно визуализировать своё обучение иностранному языку. Ещё школьные предметы домоводство и рукоделие можно соединить с обучением иностранному языку. Такие уроки являются примерами использования естественного языка в настоящем контексте. Как можно испечь торт или шить платье, взаимодействуя на иностранном языке? Вместе с тем, можно ещё ознакомиться с историей иностранной еды или моды. Учащиеся также могут приготовить презентацию о продуктах рукоделия на иностранном языке. Существуют неисчислиемые возможности. (Pasanen 1992, 113, 117-118, 121.)

Один пример об использовании техники урока мастерства и искусства на уроках иностранного языка можно найти на странице народного университета Куопио в Peda.net, которая является национальной технологической средой обучения. На странице видны план и цели обучения, задания, фотографии и идеи, как взрослых можно обучать финскому языку деятельно. Страница на финском языке. (См. страницу Kuopion kansalaisopisto).

3 МЕТОД И МАТЕРИАЛ

3.1 Полуструктурированное интервью как метод сбора материала

Данное исследование является качественным, и в качестве метода сбора материала мы используем полуструктурированное интервью.

Качественный подход изучает символический материал, в отличие от количественного подхода, который изучает статистический цифровой материал. Результаты качественного исследования, которое должно осуществляться в реальном контексте, отражают всегда интерпретацию исследователя, и они часто являются неоднозначными. (Schreier 2012, 20-22.) Качественный подход включает в себя методы, которые приводят исследователя близко к объекту исследования, как, например, интервью, наблюдения, дневники и т. д. Ограничение темы необходимый шаг исследования, так чтобы исследование была равномерным. Реальность рассматривается через толкования исследователя. (Kiviniemi 2001, 68-72.) В данной работе мы пытаемся понять использование деятельностных методов в рамках обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе.

По Хирьсярви и Хурме (2004), с помощью исследовательского метода интервью возможно получить глубокую информацию о желанной теме, и исследовательская ситуация обычно является приятной для информанта и исследователя. Интервью

происходит на основе языковой коммуникации, и оно обязательно является ситуативным и контекстно-обусловленным. Результаты всегда включают в себя интерпретацию, и обобщения можно делать только осторожно. Исследование направляет исследовательские вопросы и объекты интереса исследователя. (Hirsjärvi, Hurme 2004, 11-13.)

Тематическое интервью, как отмечают Эскола и Вастамяки (2001), происходит по инициативе и в условиях исследователя. Вопросы являются одинаковыми для всех, но они не обязательно задаются всем в том же порядке. Интервьюируемые отвечают свободно. (Eskola, Vastamäki 2001, 24-27.) В данной работе детям и преподавателям-практикантам задавали разные вопросы, но все информанты той или иной группы ответили на одни и те же вопросы. Наши темы вопросов для детей сконцентрировались на их опыте об использовании деятельностных методов обучения русскому языку в рамках лагеря и как, на их взгляд, такие методы связаны с обычной школьной работой. Преподавателям-практикантам мы задали вопросы, связанные с тем, как они понимают деятельностные методы, как они относятся к использованию деятельностных методов обучения иностранному языку и какой опыт они получили об использовании деятельностных методов обучения русскому языку в рамках лагеря. Конкретные вопросы представлены в приложениях 1 и 2.

Наш материал исследования состоит из ответов детей и преподавателей-практикантов, собранных с помощью интервью. Интервьюирование детей немного отличается от интервьюирования взрослых. Согласно Хирьсярви и Хурме (2004), перед интервьюированием ребёнка, надо внимательно думать об используемых понятиях, чтобы они были на языке, который ребёнок понимает и чтобы исследователь получил желанную информацию об исследовательской теме. Интервьюер должен терпеливо слушать ребёнка, и ему нельзя выражать сильные эмоции, чтобы не влиять на поведение информанта. Ребёнка нельзя притеснять, а надо внимательно слушать, что он говорит (Hirsjärvi, Hurme 2004, 130-131.). Аарнос (2001) добавляет, что интервью ребёнка должно быть приятным и будничным. Исследователь отвечает за то, что у ребёнка остаётся приятное впечатление о ситуации интервью. Интервью следует начинать с конкретных, известных для ребёнка тем и продвижение интервью должно зависеть от ребёнка. (Aarnos 2001, 144-145, 148.)

Согласно Аро (2006) дети имеют тенденцию вести себя рационально, но что рационально для ребёнка, не обязательно рационально для взрослого. Ребёнок может не понимать, что интервьюер спрашивает, но хочет всё же что-нибудь ответить, чтобы беседа не прекратилась. С помощью интервьюирования невозможно получить прямые мысли детей, а выражения мыслей. (Аро 2006, 64-65, 74.)

3.2 Информанты

Все наши информанты принимали участие в лагере языков, организованном Университетом Ювяскюля в рамках проекта «Kielikampus» (в сотрудничестве городом Ювяскюля) в группе русского языка в июне 2014. В этом летнем лагере существовали шесть групп (всего 72 ребёнка): две группы на шведском, две на английском, одна на немецком и одна на русском языке. Лагерь продлился 5 дней: с понедельника до пятницы. Главная идея лагеря – вдохновлять детей выбирать необязательные курсы иностранных языков в школах, используя деятельностные методы обучения или, лучше, усвоения иностранного языка. Все преподаватели в лагере были преподаватели-практиканты университета Ювяскюля и они сами составили планы и подготовили материалы для лагеря. Более подробную информацию о лагере на финском языке (или на нескольких других языках, кроме русского) можно найти на странице «Kielikampus» (Kielikampus 2014). В ноябре 2014 лагерь языков был награждён сертификатом «European Label». Национальное управление образования (Opetushallitus) в сотрудничестве с Центром международной мобильности СИМО и Союзом преподавателей языков в Финляндии (SUKOL) выдают сертификат каждый год, начиная с 1998-ого года (См. Opetushallitus 13.11.2014).

Наши информанты – девять детей возраста от 9 до 11 лет и три преподавателя-практиканта возраста от 22 до 23 лет во время интервью. Семь из детей девочки и двое мальчиков. Преподаватели-практиканты – женщины. Преподаватели-практиканты имели разный опыт и стаж преподавания. Преподаватель-практикант 1 (далее ПП1) провела лишь один дидактический эксперимент и она имела незаконченное педагогическое образование. Преподаватель-практикант 2 (далее ПП2) уже сдала начальный этап педагогической учёбы (25 студенческих креди-

тов), была на практике и ещё работала заместителем в школе для отстающих детей во время краткого периода. Преподаватель-практикант 3 (далее ППЗ) уже закончила педагогическую учёбу и практику. Она тоже посещала школы в качестве добровольной представительницы международной неправительственной организации Amnesty International. Она больше учила взрослых. В группе русского языка было в целом 12 детей, но мы не успели проинтервьюировать всех. В группе была ещё одна преподавательница, которая была будущая классная учительница. Она не говорит по-русски, и мы узнали о ней только через интервью других преподавателей-практикантов и, поэтому, её взгляды и мнения не входят в материал этого исследования.

Наш исследовательский материал состоит из записанных и транскрибированных интервью этих девяти детей и трёх преподавателей-практикантов. Интервью детей длилось в среднем девять минут и интервью преподавателей-практикантов – 25 минут. Мы брали интервью у детей в предпоследний день, в четверг, во время утренних занятий, а преподавателей-практикантов мы интервьюировали в течение одной недели после окончания лагеря. Организаторы лагеря (представители Университета Ювяскюля) послали письмо детям и родителям детей для получения разрешения на проведение исследования и мы сами послали письмо для получения разрешения на проведение исследования преподавателям-практикантам.

3.3 Контент-анализ как метод анализа материала

Согласно Аласуутари (2011), происхождение качественного контент-анализа можно свести к двум основным обстоятельствам: упрощению наблюдений и решению загадки. Под первым обстоятельством понимается использование теоретических рамок и комбинирование наблюдений. Решение загадки означает толкование. Наблюдения сами по себе не являются результатами анализа, а представляют собой ключи, которые возможно интерпретировать. (Alasuutari 2011, 39-48, 78.)

Шрейер (2012) считает, что контент-анализ представляет собой систематический метод для описания качественного материала. Результаты контент-анализа пред-

ставляются в форме категорий и внутри теоретических рамок. При анализе невозможно обсудить всё, а исследовательские вопросы определяют, какие части исследовательского материала будут использованы. Исследователь должен тщательно рассматривать материал и выбирать подходящие примеры для каждой работы. В контент-анализе рассматривается весь материал и, потом принимаются исследовательские решения, связанные с разграничением исследовательских тем. Анализ материала можно проводить на теоретической основе или на основе материала. Множество качественных исследований комбинируют эти методы. (Schreier 2012, 1-7, 84.) В данной работе тоже комбинируются эти методы. Мы анализируем исследовательский материал с теоретической частью работы, сопоставляя ответы информантов с теорией.

В данной работе мы используем контент-анализ по модели Туоми и Сараярви (Tuomi, Sarajärvi 2011). По Туоми и Сараярви (2011), ориентированный на материал, контент-анализ включает себя три уровня. Первый шаг – упрощение материала с целью исключения всех малозначительных случаев из материала. Второй шаг заключается в категоризации материала, а третий шаг включает в себя абстрагирование результатов, комбинирование категорий и выводы. В использовании контент-анализа важно, что в результатах слышен голос информантов. (Tuomi, Sarajärvi 2011, 109-111, 125-131.)

4 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

4.1 Мнения преподавателей-практикантов о деятельностных методах

Все наши преподаватели-информанты согласились с тем, что использование деятельностных методов на уроках иностранного языка не исчерпывается просто а) сидением за партами или б) чтением учебника или работой над заданиями учебника в традиционном смысле, а в) всегда развивается с помощью действия.

Информант ППЗ считала, что инструкция действий должна даваться на иностранном языке. Этот взгляд представляет собой прямые методы обучения иностранному языку, которые можно применять как часть деятельностного подхода к иностранному языку. Во время лагеря преподаватели-практиканты пытались говорить по-русски, по возможности, во всех ситуациях, что совпадает с принципами языкового погружения (см. главы 2.2 и 2.3). По информанту ПП1, было естественно предлагать усвоение входного материала («input») детям по гипотезе Крашена, который не соглашается с современной теорией обучения иностранному языку. В соответствии с современной теорией, «аффордансы» играют более важную роль в обучении иностранному языку, чем «входной материал». (См. van Lier в главах 2.1, 2.2 и 2.3).

Информанты ПП1 и ПП2 заявляют, что через деятельностный подход обучения иностранному языку учащиеся изучают язык «случайно». В примере 1 ПП2 выражает смысл кратко. В примерах «И» означает интервьюер.

(1) И: Теперь, ответь, пожалуйста, на следующий вопрос: Что ты понимаешь под деятельностным подходом к обучению иностранному языку?

ПП2: Деятельностный подход не включает в себя сиденье за партами. Деятельностный означает действие, с помощью которого человек обучается языку в сущности случайно. Я думаю, что это значит, что человек не сосредоточивается на языке, а на действии, и, потом, действие производится на иностранном языке.

Н: Sitten voisit vastata semmoiseen kysymykseen, että mitä ymmärrät toiminnallisella tavalla oppia kieltä?

О3: Toiminnallinen ei ole sitä, että istutaan pulpetissa. Toiminnallinen on jotain tekemistä, minkä kautta kieli niinku melkeenpä vahingossa opitaan. Et se.. tai mä luulen, et se on sitä, että ei niinku keskitytä siihen kieleen välttämättä, vaan siihen tekemiseen ja sit se vaan niinku, se tekeminen tehdään vieraalla kielellä.

Об идее «случайно» в исследовательской литературе встречаются разные мнения. Во первых, по ван Лиеру (1998), осознание языка является условием обучения иностранному языку, но использование деятельностного подхода существует уже как знак осознания языка. (Van Lier 1998, 136-138, см. главу 2.3.1.) Следует также отметить, что цель лагеря не осознанное обучение иностранному языку, а стимулирование мотивации для обучения иностранному языку. Однако, сознание языка является важной частью использования деятельностного подхода к обучению иностранному языку. Во-вторых, если сравниваем понятие «целое обучение» Лавурена (1992), мы найдём сходства между такой формой обучения и взглядами преподавателей-практикантов. Важно, что всё делается на иностранном языке, и язык - естественная часть действия. Таким образом, учащиеся направляют внимание на действие. Учащиеся привыкнут слушать иностранный язык ежедневно. (См. глава 2.3.)

4.2 Конкретные использование деятельностных методов в языковом лагере

Мы выбрали конкретные примеры из нашего материала, в которых отношение между русским языком или русским страноведческим знанием и приёмами выражено ясно. Мы исключили, например, слушание сказок, так как, на наш взгляд, в материале не обнаружат, как слушание сказок связано с другими формами действия. Мы только знаем, что один студент, говорящий на русском языке как на родном, читал русские сказки детям, но нам не известно, использовали ли он сказки как часть действий. Мы классифицируем способы действий, используемых в лагере, на основе теории о действительных методах, представленной в главе 2.3. Мы тоже анализируем цели и принципы каждого приёма на основе материала и нашего опыта преподавания. Описание игры мы составили с помощью нашего материала и общего знания об играх.

4.2.1 Игры в языковом лагере

Следующая игра работает в качестве ознакомительной игры.

Игра в клубок ниток

Участники стоят в кругу. Один из участников держится за хвостик нитки и кидает клубок ниток любому участнику в кругу и говорит «Меня зовут ХХ». Игра продолжается до тех пор, пока каждый участник успеет сказать своё имя. Результатом первой части игры является сеть ниток. Во второй части сеть распустится в обратном порядке, но в этот раз кидающей спросит «Как тебя зовут?» и получатель ответит «Меня зовут ХХ».

Игра в клубок ниток создает приятную атмосферу между участниками, потому что форма круга сближает людей. Формирование сети между участниками создает впечатление связи между участниками, даже если они ещё не знают друг друга. С лингвической точки зрения, игра является очень простой: цель игры - обучить базовым фразам «меня зовут» и «как тебя зовут?». Силой игры является многообразное повторение фраз, которые не могут быть скучными, потому что в начале лагеря участники действительно хотят узнать имена других.

Следующие три игры работают в качестве обучения и повторения цифр.

Мяч на простыне

Участников игры разбиваются на две группы. Несколько людей находится в каждом углу простыни так, чтобы группы находились бы на противоположных сторонах простыни. Мяч кидают на простыню, и игра начинается. Все говорят громко «раз, два, три» и потом начинают дергать простыню. Цель игры - дёрнуть простыню так, чтобы мяч улетел в сторону противоположной группы.

Камень, ножницы, бумага

Эта международная игра руками используется как часть процесса выбора. В этой игре существует три разных знака рукой: камень, ножницы и бумага. Камень является кулаком, ножницы - международным знаком мира (указательный и средний пальцы в вертикальном положении, другие в кулаке) и бумага – открытой ладонью. Игра начинается с того, что пара сжимает руки в кулак и, качая кулаками, говорит одновременно: «Камень... Ножницы... Бумага... Раз... Два... Три!». В игре камень побеждает ножницы (камень разрушает ножницы»), ножницы побеждают бумагу (ножницы вырезают бумагу) и бумага побеждает камень (бумага покрывает камень). Победитель игры может сделать что-то приятное и/или проигравшему нужно делать что-то неудобное. Игра «камень, ножницы, бумага» обычно соединяется с игрой эволюции, в которой победители становятся более продвинутой формой жизни, а проигравшие становятся индивидом более низкой формы жизни.

Обе игры «мяч на простыне» и «камень, ножницы, бумага» подходят для детей на начальном этапе обучения иностранному языку. Игры представляют собой способы взаимодействия, в которых действия играют более важную роль, чем тема. На лингвистической взгляд, язык используется очень мало, но на начальном этапе важно, что учащиеся испытывают чувство успеха во время использования иностранного языка, несмотря на маленькое количество слов. Игры могут служить в качестве отдыха между занятиями. Игры хорошо работают с молодыми учениками, но для взрослых они могут оказаться слишком наивным.

Финская игра «Мёлккю» (Mölkky)

Эта традиционная финская игра содержит в себе двенадцать деревянных кеглей и метательную палочку. На каждой кегле или чурбане, нарисована цифра от 1 до 12. Кегли кладут на землю в форме компактной группы на расстояние около 3-4 метров от игроков. Каждый игрок пытается сбить кегли с помощью метательной палочки. В игре возможно получить баллы в зависимости от того, сколько кеглей игрок собьёт. А если игрок собьёт только одну кеглю, он получит столько баллов, сколько нарисовано именно на этой же кегле. Каждый игрок сообщает на русском языке для расчётчика сколько баллов он получил. Победитель должен получить ровно пятьдесят баллов или у него баллы вернуться обратно до двадцати пяти баллов.

В этой игре используется более крупные цифры, чем в двух других примерах выше. Шкала используемых цифр от 0 до 61, так как если игрок собьёт кеглю с цифрой двенадцать, когда у него уже есть сорок девять баллов, он получит шестьдесят один балл. А если игрок попадёт в низкую кеглю, он получит ноль баллов. Игра весёлая и подходит и детям, и взрослым. Игра использует широкую шкалу цифр, и поэтому она эффективно соответствует для повторения цифр удобным способом. Обычно в Финляндии игра «Мёлккю» связана с проведением свободного времени, и, таким образом, игра снимает чувство принуждения во время обучения.

Следующая игра работает в качестве обучения и повторения цветов.

Поиск цветов

Преподаватель произносит громко название какого-то цвета и учащиеся подбегают к объекту данного цвета. Например, преподаватель скажет «синий» и если в классе находится, например, синие занавески, учащиеся подбегают к занавескам или к другому синему объекту.

Игра представляет собой хорошее и весёлое средство повторения названий цветов. Игру ещё возможно изменить так, что преподаватели прикрепляют бумажки со словами названий цветов к разным предметам в классе (например, слова «синий» к синим занавескам). Тогда игра содействует обогащению словарного запаса ученика.

Следующая игра работает в качестве обучения и повторения частей тела.

Игра частей тела

Преподаватель говорит громко, например, «3 головы» и учащиеся формируют быстро группы, где они могут соединить те части тела, которые преподаватель назвал. В этом случае учащиеся соединяют три головы вместе.

В этой игре подчёркивается роль совместной работы, так как действия должны совершаться как можно быстрее, но учащиеся могут помогать друг другу во время игры. Части тела являются хорошей темой для игры, потому что любое действие предполагает телесную активность. Игра подходит и взрослым и детям.

Следующие две игры работают в качестве широкого спектра разной лексики.

Фруктовый салат

Участники сидят на стульях в кругу. Стульев на одно меньше, чем людей. Человек без стула стоит в центре круга. В начале игры преподаватели подскажут на ухо учащегося один фрукт (например, ананас, банан, апельсин и т. д.). Человек, стоящий в центре круга, произносит громко один из фруктов, и все, кому подсказали тот же фрукт, должен встать и поменять своё место. Человек, который в начале стоял в центре круга, стремится найти свободное место прежде, чем другие. Если человек, стоящий в центре круга, говорит «фруктовый салат», все участниками должны поменять места. Никто не может возвратиться на предыдущее место в том же раунде. Игру возможно видоизменять различным способом, изменяя категорию лексики любой темы, например, животные продукты, части тела, страны, одежда и т. д.

Классическая игра «фруктовый салат» подходит для детей и взрослых. Игра проводится интенсивно и требует активного участия. Эта игра является веселой, потому что всегда появляется возможность, когда два или больше человека пытаются сидеть на одном и том же стуле, и во время игр все участники в движении. С точки зрения языка, игра является идеальной для обучения или повторения разных словарных составов. Игра служит также как отдых между занятиями, потому что она довольно быстрая.

Игра с матрёшками

Преподаватели прячут матрёшки, например, в разных местах в парке или в классе. Внутри каждой матрёшки бумажки, на которых написано имя и нарисована картина животного. Учащиеся пытаются найти матрёшки и прочесть слова, написанные на них. С помощью картинок, они отгадывают, как называется животное на их родном языке. Слова и картинки можно использовать как часть других действий. Слова могут быть любые. Тема «животные» является простым примером, использованным в языковом лагере.

Такие занятия поиска по словам привлекают внимание детей и их интерес к словам. Игра с матрёшками на самом деле является комбинацией поисковых и детективных игр, потому что она требует способности логически мыслить, что выявляет сознательное использование языка. Игру возможно применять как для индивидуальной, парной или групповой работы.

Следующие две игры работают в качестве страноведческих игр.

Страна, осень, судно

Игра «страна, осень, судно» проводится так, что на песке рисуют две линии или на полу в классе приклеивают две части большого скотча. Участники решают, какую область разграничить линиями на песке или частями скотча, представляя «страну», какая область «осень» и какая «судно». В лагерной версии, области представляют разные города России. Игра проводится так, что преподаватель произносит громко одну из областей (в этом случае один из трёх городов России) и все учащиеся бегут быстро в произнесенные области. Преподаватель может продолжать произносить разные города так долго, как долго игра развлекает детей.

Такую игру целесообразно поместить между занятиями, потому что дети могут направить лишнюю энергию на бег. Она может работать также как часть страноведческого обучения, если города России выбираются вместе с детьми. Города могут быть разные каждый раз. Игру возможно расширять так, что вместо городов используются, например, российские области. Игра уменьшает страх выполнения, потому что все играют вместе в одной массе людей.

Метание водяных шариков

Рисуется карта России на песке и маркируются несколько самых важных городов на ней точками. У каждого участника имеется несколько водяных шариков или у каждой группы может иметься полное ведро воды или т. п. Преподаватель произносит громко название одного из городов, нарисованного на карте, и участники пытаются вспомнить, где город находится. Потом они должны кинуть один из водяных шариков в том месте на карте. В игру можно играть также так, что формируются две группы и группа, которая отгадает больше городов правильно, является победителем игры.

Такая игра может работать как маленький тест о знаниях российских городов, которые изучали раньше. Игра также может служить как часть повторения или весёлое завершение курса или учебного года. Для детей такая игра, в которой можно промокнуть и загрязниться, всегда весёлая. Молодые люди и взрослые могут так не думать, и поэтому эта игра не подходит для всех.

4.2.2 Использование методов педагогической драмы в языковом лагере

Пантомима животных

Учащиеся получают бумажку, где написано название животного. Учащиеся изображают пантомиму (имитируют без слов) животное. Другие учащиеся пытаются отгадать, какое это животное. Если учащиеся ещё не знают названия животных на русском языке, исполнитель должен произнести громко новое слово и другие повторяют за ним. Ещё другие слова могут быть изображены с помощью пантомимы, и эта версия использовалась в лагере.

Пантомима является одним из самых хороших и быстрых способов повторить или обучить слову или даже фразе. Люди любого возраста любят отгадывать слова и загадки. Например, многие взрослые отгадывают кроссворды и играют в «Алиас» в свободное время. Игра является очень простой, но она работает лучше при повторении и обучении слов, чем только при прочтении книг. Люди запоминают лучше шутивное выступление кого-то из однокурсников или одноклассников, чем

слова в книге. Сознательное использование визуального и кинестетического восприятия содействует запоминанию новых слов.

Торговая ролевая игра

Учащиеся изучают базовые торговые фразы, как, например, «Сколько это стоит?», «XX евро» и т. д. и потом между ними распределяют роли продавца и покупателя. В лагере также использовались роли бандитов и полиции. С помощью характеров симулируется реальная ситуация, которая является в этом контексте ситуацией торговли.

Классическая ролевая игра в рамках уроков иностранного языка может стимулировать формирование настоящей процесс-драмы, как показывает пример деятельности в языковом лагере. Это значит, что создание фантазии удалось так хорошо, что дети могли импровизировать свободно. Ролевые игры, подходящие для всех, можно применять на практике как естественное средство, если преподаватель позволит это.

Короткие фильмы

С помощью планшетного компьютера, мобильного телефона и других технологических средств можно снимать фильмы. В лагере дети в русской группе снимали короткие фильмы в рамках темы «ознакомление».

Задание, как снимать фильм, работает хорошо как повторение и оценка пройденного. Записывание видео даёт возможность просмотреть творчество детей вместе. Просмотр фильмов детей является, по нашему опыту, всегда приятным и важным опытом для детей. Дети относятся к подготовке своих фильмов серьёзно и их также интересует, какие фильмы другие дети снимали. Использование технических средств является также ещё совсем новым опытом для детей в финских школах, и они создают дополнительный подраздел эмоциональный потенциал.

4.2.3 Использование музыки в языковом лагере

В языковом лагере пели песню «Крокодил Гена» каждое утро и почти каждый раз в конце дня.

Цели ежедневной песни разнообразные. Например, установление рутины является тем важнее, чем младше дети. Установившиеся практики также создают чувство принадлежности к группе. Как написано в главе 2.3.6, использование музыки улучшает настроение и произношение, увеличивает словарный запас и т. д. Пение является действием, которое требует активности от певца, и когда много людей поют вместе, это уже совместная работа. Учащиеся в языковом лагере подготовили исполнение этой песни для конечной церемонии лагеря, которая представляет собой разновидность действия на иностранном языке.

4.2.4 Использование техники уроков мастерства и искусства в языковом лагере

Это задание работает в качестве одного способа использования картинок.

Задание соединения и размышления

Сначала дети должны были соединить картинки с правильным словом.

Такое задание является кинестетическим, и оно активизирует учащегося немного больше, чем традиционное «карандаш и бумага» задание. Карточки легко двигаются и задание дает возможность для движения человека. Задание возможно применять на практике в парах или в маленьких группах, включая в него элементы совместной работы. Задание является идеальным для запоминания новых слов с помощью размышления.

Следующие три задания представляют собой техники черчения и окраски.

Задания по окраске

1. Окрашивайте пустые области на картинке по инструкции преподавателя. Например, если у вас картинка вечнозелёного леса, преподаватель может попросить вас окрасить попугая синим цветом.

2. В задании живописи преподаватель может спросить: «Какие краски ты хочешь?». Учащиеся должны ответить на русском языке, например, «синий, красный и жёлтый». На начальном этапе учащиеся могут помогать друг другу, если они ещё не помнят все названия цветов.

Оба задания работают как часть повторения или оценки. Большинство детей любят задания окраски и, поэтому задания не кажутся им как часть обучения. Два задания подходят для всех. Идеально эти задания являются частью оценки, потому что процесс оценки должен быть частью ежедневного действия в классе (см. глава 2.1).

Задание черчения

Нарисуйте на картинке животное, которое вы услышите. Тема картинок может быть любой. Применения теме «животные» существовал в лагере языков.

Большинство детей любят не только окрашивать, но и чертить, и это позволяет использовать данную технику на уроках иностранного языка. С помощью этого задания можно повторять слова или определить уровень знания слов. Задание возможно реализовать также в парах или в маленьких группах.

Следующие задания реализуются с помощью выпечки.

Задания во время выпечки

На уроках выпечка используется как часть обучения иностранному языку. Участники могут делать и любую выпечку, и традиционную выпечку, связанную с культурой страны. Самое главное - использовать естественный язык во время выпечки, что делает обучение иностранному языку более эффективным в таком контексте. Также рецепты могут быть на иностранном языке. Названия продуктов хорошо выучить с помощью конкретных продуктов, так как конкретность помогает человеку любого возраста.

Следующие задания проходят с помощью ручного труда.

Проект «магического теста»

«Магическое тесто» является традиционной массой домашнего изготовления. Тесто называется ещё «солёным тестом». С помощью массы можно лепить любые

фигуры. В языковом лагере темой лепки являлась Россия. Позже дети окрасили свои фигуры.

Массу «магического теста» можно использовать для изготовления любых фигурок. Например, оформление «магического теста» можно применять на практике как «задания черчение» с любой темой. Например, преподаватель может попросить учащихся лепить фигуры, связанные с какой-нибудь темой, и учащимся надо понимать эти слова на иностранном языке, чтобы узнать, что им надо делать. Тогда техника представляет собой функцию повторения слов и оценки уровня словарного запаса. С помощью массы возможно ещё лепить, например, буквы кириллицы и составить большой коллаж букв для создания маленького сообщения или полного текста. Единственным ограничением является только ваше воображение. Задание является хорошим именно для детей, потому что они пачкают себя с удовольствием.

Изготовление брошек

Брошки изготавливаются в рамках темы «Россия» или русский язык. Учащиеся могут рисовать или писать что угодно в рамках данной темы.

Конкретные предметы, как брошки, служат не только как средства обучения, но и как сувениры с курса или урока иностранного языка. Если впечатления о курсе или уроках приятные, учащиеся могут сохранять эти сувениры в течение длительного времени и предметы могут служить стимулом к мотивации изучать иностранный язык. Если у человека остаётся приятное воспоминание об уроке иностранного языка, он может захотеть продолжать обучение иностранному языку, и сувениры ассоциируются с этим воспоминанием. Изготовление брошек подходит людям любого возраста.

4.2.5 Разные окружающие среды в языковом лагере

Следующие задания можно реализовать на практике в спортивном зале.

Одним утром в языковом лагере группа русского языка побывала в спортивном зале. Преподаватели устроили для учащихся трек цирковых трюков. Во время

занятий преподаватели давали инструкции на русском языке и иногда учащиеся сами должны были сказать «раз, два, три» или что-то другое.

Спортивный зал хорошее место вне класса, которое почти во всех школах можно использовать свободно. В рамках лагеря учащиеся делали цирковые трюки, но спортивный зал удобное место для разнообразных действий. Например, это место удобно для «работы на разных рабочих местах», игры «мяч на простыне» или для любой формы игры, которая требует много места.

Следующее задание можно делать на практике на улице.

Черчение на улице с помощью мелков

Начертите или напишите на улице что-нибудь, связанное с Россией или русским языком.

Черчение может быть веселым занятием, но когда оно практикуется в большом месте, участники получают ещё большее удовольствия. С помощью свободного черчения можно познакомиться с любой темой, но оно особо помогает заинтересовать детей страноведческими темами. Черчение на улице требует ещё большей активности от чертёжника, чем черчение на парте, потому что учащийся использовать почти всё тело, рисуя на улице.

Следующие задания можно делать на практике в спортивном поле или в парке.

На песке возможно рисовать любые большие проекты. Например, игры «Страна, осень, судно» и «метание водяных шариков» (см. главу 4.2.1) требуют много места, где можно бегать и рисовать. Спортивные поля и парки дают такие возможности для обучения иностранному языку.

Работа на разных рабочих местах

Преподаватели подготовливают разные пункты заданий, состоящие, например, из визуальных, кинестетических, слуховых или деятельностных заданий, на основе которых учащимся надо делать выводы. Учащиеся могут работать в парах или в маленьких группах, и эти пары или группы пересекаются между пунктами заданий. В лагере примерами этой формой работы были игра с матрёшками и задание соединения и размышления, которые были рассмотрены выше. В лагере работа

между пунктами заданий проходила в парке, но эту форму работы можно применять и в классе, в спортивном зале, в спортивном парке и т. д.

Зоопарк

Посещение зоопарка возможно соединить с обучением иностранному языку как часть темы «животные». В рамках русской группы в языковом лагере обращались к теме «животные» на уроках и потом в зоопарке. В лагере подчёркивали расширение словарного запаса. В рамках посещения зоопарка можно ещё задавать разные задания, связанные, например, с названиями или поведением животных (предполагая, что в зоопарке существуют вывески на иностранном языке). Учащиеся вспоминают о посещениях в течение долгого времени, и посещение может стимулировать мотивацию и облегчить сохранение в памяти новых слов.

Следующие задания можно делать на практике вместе с посещением театра или внутри театрального задания.

В русской группе одной из тем был «театр», включая в себя обучение словам в классе и посещение театрального задания. Несмотря на то, что учащиеся не делали языковые задания в театральном здании, театр, как особая окружающая среда, содействует обучению иностранному языку. Сцена, например, позволяет педагогическую драму вне класса. Театр является идеальным пространством для заданий поиска и загадки предметов, спрятанных в помещении театра. По нашему мнению, взрослые и дети любят задания поиска и решение загадок.

Следующие задания можно делать на практике в виртуальной реальности.

Компьютерные игры

В рамках лагеря языков использовали компьютерные игры как часть обучения. Игры давали приятное, спокойное чередование между движением, сосредоточиваясь однако на языке. По нашему опыту, языковые компьютерные игры ещё следует совершенствовать. Именно дети нуждаются в весёлых, захватывающих и поучительных играх для обучения русскому языку. Взрослые могут, каким-то образом, приспособившись к не очень мотивирующим играм, которые теперь в их распоряжении.

4.3 Опыт детей и преподавателей-практикантов об использовании деятельностных методов

В следующих примерах наши информанты-дети обозначение кодом как P1-9, в котором «P» обозначает ребёнка. Преподаватели-практиканты, по-прежнему, называются ПП1-3 и «ПП» обозначает преподавателя-практиканта. «И» сокращена для интервьюера.

4.3.1 Опыт детей

Вообще, всем детям понравилось пребывание в лагере, и семь детей из девяти хотят продолжать изучать русский язык сразу и два – попозже, потому что они уже приняли решение, об изучении других иностранных языков, чем русский язык в их школах. Основной целью лагеря не было обучение русскому языку, но восемь из девяти детей могли запомнить несколько слов или даже целых фраз на русском языке. Может быть, что один ребёнок, который не помнил ничего о русском языке, просто нервничал в процессе интервью. Несколько детей ещё вспомнили страноведческую информацию о России и русской культуре. В примере 2 информант P4 раскрывает, какую информацию он получил до момента интервью. В примере видно, что их много и он возбуждённо относится к новым знаниям и к обученному, вообще.

(2) И: Ты, может быть, уже много узнал о русском языке, России и русской культуре. Что ты можешь вспомнить об этой неделе? Ты можешь рассказать о словах или ситуациях.

P4: Так. У меня осталось в памяти много информации, например, приветствия, весёлые игры и букву я уже хорошо помню.

И: Да. И, потом, как Россия? Ты что-то знаешь об этом?

P4: Мы совсем недавно были в столовой и мы говорили друг с другом, что там (в России) очень хорошая хоккейная команда, очень много людей, столицей России является Москва и такая же необычная информация, о которых я раньше не знал достаточно.

H...No oot varmaan paljon kuullu venäjää ja Venäjästä ja venäläisestä kulttuurista, ni mitä siulle on jääny mieleen tästä viikosta? Voit ihan sanoa jotain sanoja tai asioita.

L4: No. On jääny aika paljon kaikkia näitä tervehtimisiä ja kaikkee hauskoja leikkejä ja kirjaimet on jääny aika hyvin mieleenki jo.

H: Joo. Entäs sitte Venäjästä maana? Onko tullu tietoa?

L4: No niinku että just tossa ruokailussa puhuttiin, että siel on tosi hyvä jääkiekkoukkue ja että siel on tosi paljon asukkaita ja että sen pääkaupunki on Moskova ja kaikkee sellasta erikoista mitä en oo vielä kuullu kauheesti.

Мы спросили у детей о чувствах во время действия, отделив разные чувства как чувство напряжения, ощущение беспокойства, ощущение неудобства и чувство страха. Лишь один ребёнок испытывал страх, потому что он не мог принимать участие во всех активностях из-за личных ограничений. На основе материала, ощущения неудобства чувствовали два ребёнка и один из двух сказал, что ему не очень понравилась игра «Страна, осень, судно» и, поэтому, он чувствовал себя немного неудобно. Другому ребёнку не понравилось, что в игре «Мяч на простыне» дети, которые были немного сильнее, чем другие дети, играли слишком яростно. Эти два ощущения раскрываются в примерах 3 и 4.

(3) И: Ну как, была ли какая-то игра, как-то, неудобная так, что ты не хотел бы принять участие в ней?

P6: Ну, не так, но может быть в эту игру, «Страна, осень, судно», в которую мы играли, используя русские страны (исправление: города). По-моему, она не такая веселая, но не так... Она была немного неудобная, но я, всё-таки, принял участие в ней. Но мне она не очень понравилась.

H: ...No, onks joku leikki ollu jotenki epämiellyttävä, et et ois halunnu olla mukana?

L6: No, ei hirveesti, mutta ehkä sellanen niinku maa-meri-laiva –tyyppinen, mutta vaa Venäjän maista. Se ei ollu mummielest nii kiva, mutta ei se ollu sillei... Oli se sillei jos vähä inhottava, et mut kyllä mä lähin siihenki helposti mukaa. Mut emmää silleen nii tykänny.

(4) И: Была ли какая-то игра, как-то, неудобная так, что ты не хотела бы принять участие в ней?

P9: Ну, мне не очень понравилась игра «Мяч на простыне».

И: А почему так? Что там было?

P9: Ситуация была такая, что мы иногда дергали простыню так, что мяч летел за борт со стороны нашей группы. Если самые сильные дети дергали так, не надо было дергать так сильно. Кстати, было очень трудно ловить мяч с помощью простыни, когда противники дергали простыню.

H: ... Onks joku sitte ollu jotenkii epämiellyttävä leikki, että et ois halunnu olla mukana?

L9: No mä en oikein lakanapallosta, siitä mä en oikei innostunu.

H: Minkä takia? Mikä siinä oli?

L9: Siin oli sillee, että se meni vähä sillee, että välillä me lennätettii se (pallo) omalta puolelta yli. Jos se oli vähä sillee, että vahvimmat oli siellä heittäessä, siellä missä olis pitäny olla niitä ei-nii-lujaa heittää. Se oli muutenkii tosi vaikeeta ylipäätää saada sitä palloa siihe lakanalle, ku vastapuoli heittää.

Ощущения беспокойства чувствовали три ребёнка из девяти, из которых одного беспокоило то, что он перед лагерем не знал никого и кто будет принимать участие в лагере. Один ребёнок думал, что оценка воспоминания цифр вызвала чувства беспокойства. Другой сказал, что во время игры «части тела» она беспокоилась, что преподаватели-практиканты скажут «рот», когда учащиеся должны были целовать друг друга (в группе 2 мальчика). Четверо из детей утверждали, что они чувствовали напряжение во время лагеря. Один из них нервничал перед лагерем, потому что он не знал, что будет происходить в лагере. Два из ответов были позитивные так, что они дождались посещения зоопарка и театра, потому что они не так часто бывали в таких местах. Один ребёнок чувствовал напряжение во время игры «Метание водяных шариков», потому что люди гуляли по карте России и другие метали шарики. Ребёнок чувствовал напряжение в связи с тем, что попадут ли шарики на идущих.

Вообще, дети не испытывали сильно отрицательные эмоции во время действий. Правда, что не все дети могут любить все игры и, поэтому они время от времени испытывали некоторое неудобство. Кстати, важным является то, что большую часть времени дети веселились, и им понравилось, что стимулирует желание обучаться. Анализируя наш материал, мы не уверены, могли ли дети истинно специфицировать их чувства в ситуации интервью. Тем не менее, дети представили очень мало отрицательных чувств. По ответам можно сказать, что использование деятельностных методов вероятно уменьшает чувства страха и беспокойства (см. например Pasanen 1992 и Laine, Nissilä, Sergejeff 2007 в главу 2.3.).

Мы ещё попросили детей сопоставить обучение в школе с обучением в лагере. Два ребёнка из девяти думали, что в обоих случаях в школе и лагере едят в столовой, изучают новые слова и выполняют некоторые гимнастические упражнения. Один ребёнок сказал, что в обоих местах были ситуации, в которых надо было сидеть тихо и слушать. Ещё один ребёнок считал, что он уже играл в игру «части

тела» на уроках английского языка. В примере 5 ребёнок 6 выражает свои мысли об идентичных чертах школы и лагеря.

(5) И: Как ты думаешь, ты делала что-то знакомое для тебя в школе? Что-нибудь подобное?

P6: Просто тот факт, что в столовой существует поднос. Всё же как и в школьной столовой. Ну, это нормально

H: No, onks ollu mitää semmosta samaa, mitä oisitte koulussa tehny tai? Onks mitää tullu semmosta?

L6: No vaan, kun ruokalassa on tarjotin ja sillein. Samallaista ku koulunruokalassa. Mut ei sillei ei se haittaa yhtään.

Спросив о разнице между школой и лагерем, семь детей из девяти отметили, что в лагере более весело и действия являются основными и более удобными, чем в школе. В примере 6 ребёнок 2 выражает своё мнение об этом. На примере видно, что ребёнок 2 не чувствует, что пребывание в лагере являлось обучением.

(6) И: Чувствовал ли ты, что пребывание в лагере как в школе?

P2: Совсем не так.

И: Ага. А в чем заключаются отличия в сравнение со школой?

P2: Ну, в школе всегда обучают и задают домашние задания, но здесь (в лагере) мы не получаем домашние задания. Всё происходит с помощью радости, а не как в школе.

H: No tuntuko siusta että täällä ois ollu koulumaista?

L2: No ei oo ollu.

H: Okei. Et mikäs sit oli niinku erilaista verrattuna kouluun?

L2: No koulussahan niinku opitaan koko ajan ja tulee läksyjä mut täällä ei tuu läksyjä niinku täällä kaikki niinku ilon kautta ettei mitää semmosta

Четыре ребёнка из девяти считали, что в лагере играли больше, чем в школе. Два из девяти ещё отметили, что в лагере не используются учебники и дисциплине уделяется меньше внимания. Конечно, идея лагеря была отличаться от обычной школьной работы, и мнения детей показывают, как ограниченно дети видят обычную школьную работу. Может быть использование деятельностных методов принесло бы разнообразие в обычную школьную работу. В примере 7 видны взгляды ребёнка 9 и в примере 8 преподаватель-практикант 1 обсуждает также эту тему и выражает общее мнение детей.

- (7) И: Ну как, чувствовал ли ты, что пребывание в лагере как-то как в школе?
- P9: Нет!
- И: Ага. А что было по-другому, сравнивая со школой?
- P9: Здесь не обучили книгам или с помощью текстов, написанных на доске, а здесь играли. Играли и изготавливали своими руками.
- H: No mites sitte, tuntuks siusta, et tääl oli jotenki koulumaista?
- L9: Ei!
- H: Joo. No mikä täällä oli sitte erilaista verrattuna kouluun?
- L9: Täällä ei opeteltu kirjoja ja taululla lukevan kautta, vaan täällä leikittii. Leikittii ja tehtii niinku omilla käsillä.

- (8) И: А насколько эффективными, на твой взгляд, являются деятельностные методы обучения иностранному языку?
- ПП1: На мой взгляд, это хорошо, потому что эти дети много раз сказали, что они думали, что это как в школе, но это – не так. А мы (преподаватели-практиканты) сказали, что это лагерь, это каникулы, конечно же это не так как в школе. А это вызывает вопрос, почему такое не могло бы быть в школе, также, потому что эти дети так хорошо обучились и так..
- H: No miten tehokkaana sie koet tällasen toiminnallisen tavan opettaa kieltä?
- O1: Kyllä mummielest se oli tosi hyvä, koska ne lapsetki sano siel useeseen otteeseen, et mä luulin et tää on vähänniinku koulua, et eihän tää oookaa. Ni sit me oltti, et tää on leiri ja tää on lomaa, et ei tietenkää, mut mut nii siin herää myös kysymys, et minkätakii koulus ei vois olla tällästä, koska ne lapset oppi tosi hyvin niitä ja nii...

Некоторые дети ещё добавили, что в лагере не сидят, преподавателей больше и они являются более веселыми, чем в школе. Ещё два ребёнка сказали, что в лагере использовали русский язык, что является необычным в школе. Пример 9 представляет ещё одно мнение сходствах и различиях между школой и лагерем.

- (9) И: Ну, чувствовал ли ты, что действия здесь как в школе?
- P7: Ну, иногда, но не на самом деле.
- И: Ага. Ну, в каких ситуациях ты думал, что это как в школе?
- P7: Например, в столовой и у нас, также, такие тетради с заданиями, например, с животными, и нам надо было их делать. Это немного как в школе.
- И: Ага. А что различно в сравнении со школой?

P7: Мм, ну здесь на каждом уроке говорят, по крайней мере, немного на русском языке и так.

H: No onks siusta tuntunu, että ois ollu koulumaista tää tekeminen?

L7: No, on se joskus vähä, mut ei oikeestaan.

H: Okei. No, missä tilanteissa siusta on tuntunu, että on niinku koulussa?

L7: No esim. ruokailussa ja esim. ku meillä on ne vihkot ja siellä on kaikkee semmosii tehtävii et kaikkii venäjänkielisiä eläimii ni sille niiku niitä on pitäny tehdä ni se on tuntunu vähän koululta.

H: Okei. No mikäs sit täällä o iha erilaista verrattuna kouluun?

L7: Mm, noku tääl joka tunti ainaki vähä puhutaa venäjää ja sillei.

Мы попросили детей рассказать о самых запоминающихся моментах в лагере. Четыре ребёнка упомянули посещение зоопарка и три – игры; какую-то единичную игру или игры в целом. Два ребёнка не могли конкретизировать отдельные моменты, а они просто отметили, что всё было весело. Одному ребёнку понравилась возможность работать с магическим тестом. Лишь один ребёнок оценивал обучение русскому языку больше, чем что-либо другое и он ещё хотел бы обучаться больше. Этот индивидум является, вероятно, исключением, но это ещё объясняется тем, что дети не считали, что их чему-то учили, хотя они многому обучились, что также видно на примере 9.

4.3.2 Опыт преподавателей-практикантов

Все преподаватели-практиканты считали, что они использовали деятельностные методы обучения русскому языку в течение лагеря и будут использовать их в будущем. Если бы такой лагерь существовал в их детстве, они с удовольствием приняли бы участие в нём. Мы ещё спросили, как они относятся к тому, если бы такие курсы, использование деятельностных методов обучения, предлагались в университете. Один информант ППЗ только согласился с предложением и ПП1 отметил, что для него использование таких методов, может лучше подходит, чем традиционные методы, основанных на чтении и письме. ПП2 отметил, что если бы это был курс испанского языка и там существовал бы какой-то учебный материал с грамматическими правилами, он сразу принял бы участие в нём. Это выражается в примере 10.

(10) И: А как сейчас, когда ты взрослый, если в университете начинался бы курс любого языка, который ты никогда не изучал и в рекламе курса было бы сказано, что «У нас не используются учебники» или «У нас используются деятельностные методы обучения», ты принял бы участие в нём? Если язык такой, какой тебя интересует.

ПП2: Если это испанский язык, сразу с удовольствием! А если в курсе никакого учебника или такого же... Я считаю, что я академический человек. Мне нужны правила и визуальный материал о языке, материал, который можно трогать руками. Например, какая-то тетрадь, из которой видно какое-то грамматическое правило, чтобы я мог изучать его. Я принял бы участие в нём, но я ещё хотел бы какую-то тетрадь.

Н: No mites nyt sitte aikuisena, että jos yliopistossa alkaisi joku kurssi jollain kielellä, mitä et oo koskaan aikasemmin opiskellu ja sit sitä mainostettais niin, että 'Täällä ei ole oppikirjaa' tai 'täällä on toiminnallista', ni lähtisitkö mukaan? Jos se ois sellanen kieli, mikä kiinnostaa siuta.

O2: Jos se ois espanja, ni ehdottomasti heti! Mut se jos siel ei sit oo minkäänlais-ta kirjaa tai muuta niinku... Pidän itseäni aika akateemisena ihmisenä. Tarvitsen säännöt ja jonkunlaista nähtävää, kosketettavaa materiaalia siitä kielestä. Esim. just joku vihko, mis mä nään, et miten se joku kielioppisääntö sääntö menee, et se menee sit päähän. Kyl mä lähtisin, mut mä haluisin mielellään myös jonkun semmosen vihkon.

По преподавателям-практикантам, эффективность использования деятельностных методов в обучении иностранному языку возможно характеризовать следующим образом: 1) деятельностные методы более интенсивные, 2) мотивация обучения отличается от традиционного обучения, происходящего с помощью чтения и письма, 3) без необходимости обучаться, люди сами хотят изучать и 4) с помощью деятельностных методов обучаются как бы случайно. При сравнении деятельностных методов с другими методами обучения иностранному языку, ПП1 утверждал, что когда действие является весёлым, само обучение будет весёлым. По ПП3, такие методы стимулируют изучение иностранного языка. ПП2 подчеркнул, что использование любого метода обучения работает для каждого человека по-разному и, поэтому, самым эффективным способом является комбинирование разных методов. Таким образом, она соглашается с Потаповой, с ван Лиером (см. главу 2.2) и с нами (см. главу 2.3).

Согласно преподавателям-практикантам, выгодность использования деятельностных методов заключается в том, что совместная работа и взаимодействие составляют разумное действие. Конкретные приёмы могут предложить что-то больше, чем задания в книгах, и они дают возможности делать выводы и решать задачи. ПП2 выражает своё мнение об этом в примере 11.

(11) И: Как ты думаешь, разумно ли использовать деятельностные подходы обучения?

ПП2: Да... Задания, используемые в деятельностных методах, не как задания в учебниках, которые делаются в порядке а, б, в, а их можно выполнять в любом порядке. Надо ещё продумать, какой словарный запас является релевантным для этого задания и, потом, можно придумать что-то новое. Так задание «задача» будет состоять из дополнительной части, которой не было бы в задании учебника. Потому что деятельностные задания проводятся вместе с другими, это означает взаимодействие. И, так как задания делаются вместе, обучение является более разумным и учащимся не надо думать, что им необходимо учиться.

Н: No mites, onks ylipäättään niinku mielekästä käyttää tälläsiä toiminnallisia lähestymistapoja?

О2: On... Ne ei oo niinku tehtävät, et ne menee niinku tietys järjestyksessä a, b, c. Kun toiminnallisessa tehtävässä ni hypitää asiasta toisee ja sitte siihen tulee, semmoset niinku, et jos on miettiny, että okei tämmöne sanasto tähän nyt ois niinku tähän relevanttia lisätä, mut sit saattaa huomatakii, et hei, mä en oo yhtää ajatellu niinku tältä kannalta. Ja sit siihe tulee semmone niinku ns. lisä, mikä niinku kirjan tehtävästä ois jääny pois kokonaa. Et koska siin on niinku, tehään toisten ihmisten kanssa, ni sit siihen tulee aina se vuorovaikutus ja sit ku siin on joku yhteinen tekeminen, ni se oppimine on vaa niin paljo mielekkäämpää, ku ei tarvii miettiä, että nyt mun on pakko oppia, painaa nää kaikki mieleen nää jutut.

Все преподаватели-практиканты считали, что деятельностные методы подходят для учащихся всех возрастов, если преподаватель тщательно обдумал, какие задания подходят для каждой индивидуальной группы. ПП1 считает, что молодые люди являются самой сложной возрастной группой для игр. У ПП3 имеется своё мнение относительно уместности использования деятельностных методов для разных возрастных групп. По его мнению, игры для детей, а совместная работа в парах и в группах для более старших. Он тоже отметил, что в гимназиях очень напряжённый график и у учащихся нет времени для игр. Таким образом, он отметил, что, может быть, маленькие освежающие игры можно было бы использовать между заданиями. Это видно в примерах 12 и 13.

(12) И: Считаешь ли ты, если рассматривается деятельностный подход обучения иностранному языку как метод обучения, что такой подход к языку может стимулировать мотивацию обучать лучше, чем другие методы?

ПП3: Может быть, что он может стимулировать мотивацию и интерес к теме. А если думают об обучении в гимназии, у них напряжённый график и у них нет времени начинать во что-то играть, но может быть, что эти методы могли принести различный взгляд на обучение. С другой стороны, с помощью веселья было бы возможным экспериментировать, играя в какую-то игру, в которой использовали бы, например, слова, связанные с семей или названиями стран или как то так.

H: No mitäs sie aattelet, ku ajatellaa toiminnallista lähestymistapaa kieleen nii opetusmenetelmänä, ni aatteletko, että se vois motivoija jotain toista menetelmää paremmin?

O3: No ehkä sil sais niikö herätettyä sitä innostusta, kiinnostusta siihen aiheeseen. No jos miettii jotai niikö lukioo, ni no emmä nyt tiiä, ku on nii tiukka aika-
taulu enää alkaa mitää niikä leikkimään, mutta sillee vähä niikö eri näkökulmaa toisi siihen. Tai sit sillee sen hauskanpidon kautta niinkö kokeilla jotai vaikka pelata vaikka jotai peliä, vaikka missä on perhesanastoa tai maitten nimiä tai tällästä

(13) И: Ты уже говорил о детях в лагере, которые ходят в начальную школу и о студентах в гимназии. Как ты думаешь, для каких возрастных групп такие деятельностные методы являются подходящими?

ППЗ: Если рассматривать именно игры, они подходят для детей, которые такого же возраста, как и дети в лагере. В принципе, деятельностные методы можно приспособить так, что даются задания в парах и в маленьких группах. Такие задания являются подходящими для каждой возрастной группы, в зависимости от темы обучения. Возможно ещё продумать какие-то маленькие (настольные) игры.

H: Oot puhunu näistä, nytte leirillä oli alakouluikäisiä ja sitte lukiolaisista, mutta minkäs ikäsille tälläset niinku, tälläne toiminnalline lähestymistapa kieleen niinku toimii?

O3: No jos aattelee sit niitä leikkejä just nimenomaa, ni nehä sopii näille leiri-ikäisille, mut sit periaatteessaha sitä voi soveltaa ja keksii tämmösiä näitä enemmän näitä tämmösiä parijuttuja tai että pienissä ryhmissä tehään. Nehä voi olla sitte minkä ikäsillä vaan, sillai että vähän riippuen, mitä opiskellaan, mikä se aihe on. Nii siinä voi vaikka millasta peliäkii vaikka kehitellä sitten.

Приведём несколько общих замечаний преподавателей-практикантов о лагере. ПП1 нервничал перед лагерем о том, что задания, подготовленные преподавателями-практикантами для лагеря, были слишком наивными но оказалось, что это не было так. ПП1 был удивлен, что дети были так мотивированные и воодушевленные обучаться русскому языку. В конце лагеря дети уже привыкли слушать русский язык как часть каждого лагерного дня. ПП2 также утверждал, что дети являлись такими возбужденными, что они хотели быстро выучить новые слова или фразы, чтобы начинать играть и действовать. Вдохновение детей также стимулировало вдохновение преподавателей-практикантов. Они были приятно удивлены, что дети являлись такими открытыми, что у них не было явных отрицательных предубеждений о России и русском языке, унаследованных от их дедушек и бабушек. Для ППЗ, самый незабываемый момент в лагере была работа с детьми, так как до этого он обучал только в гимназии и взрослых. В примерах 14 и 15 приводим мнения ПП1.

(14) И: 21.Какой был самый незабываемый опыт в лагере?

ПП2: Вообще то, что дети веселились. Я уже раньше сказал, что я нервничал перед лагерем, что некоторые задания будут более скучные, чем другие. Например, я подготовил задания окраски в нашей тетради, думая, что просто первоклассники делают такие задания, но наши дети делали, также, задания окраски с удовольствием! Это было круто! То, что они были такими заинтересованными, то, что несколько детей спрашивали всё время «Что это по-русски». Круто! Много раз те слова, которые они спрашивали, были неизвестными для меня и мне надо было проверить их значение. Эту заинтересованность я не могу забыть. Дети приняли участие в играх с удовольствием и они быстро привыкли к тому, что мы всё время говорили на русском языке друг с другом и во время инструкций. Конечно, Лаура (классная учительница, имя изменили) сразу перевела инструкцию на финский. В течение первых дней дети спрашивали, почему мы говорим на русском языке, хотя они ничего не понимают. А в конце недели они больше не спрашивали. Это было уже обычным делом. И то, как можно понимать, даже если не говорится на финском языке ничего. Жесты с помощью рук, что сейчас вырезается ножницами, добавляется иголка и именная вывеска здесь, большинство поняло, что делать. Хотя мы говорили только на русском языке, мы тоже показывали, что делать. С помощью показа уже можно понимать. Перевод далеко не всегда нужен или необходим. Это я не забуду.

Н: Mikä oli kaikista semmosin mieleenpainuvvin asia tuolta leiriltä?

O2: No siis ylipäänsä se, et niil lapsil oli tosi hauskaa, et niinku sanoin, ni mä pelkäsin sitä, et jotkut asiat varmasti o vähä tylsempii tai joku et mitä mä laitoin noit värityskuvii tonne vihkoo, et vähä sillee, et no hohhoijaa, et ykkösluokkalaiset tekee väritystehtävii, mut ne niiku värittelii niitäki siel iha innoissaan, mikä o mummielest iha mahtavaa. Se, että ne oli nii kiinnostuneita, et siel oli aina niinku muutama lapsi, jotka niiku koko ajan kyseli, et mikä tää o venäjäks, mikä toi sana o venäjäks. Iha mahtavaa! Ja sit ne viel monesti olin sellasii, et ei sit itekää iha muistanu heti, et sit piti tarkistaa, mut se niinku innostus, ni tavallaa se. Kaikkii leikkeihi lähettii ja se mite ne tottu siihen, et me höpötettii venäjäks koko ajan keskenämme ja sitte ohjeistuksessa. Vaikka Laura (luokanopettaja, nimi muutettu) sit tietenkii aina sano suomeks perää, jos ei ymmärretty. Ku alkupäivil oli kyselyy, et miks te puhutte meil venäjää, ku ei me ymmärretä. Ja sit niiku loppuviihost sitä ei enää kysytty ollenkaa, et se oli jo iha selviö, et täs sitä nyt vaa puhuttaa. Ja se mite voi niinku ymmärtää, vaik ei sanois sanaaka suomea, että kun tekee käsillä eleitä, että nyt kirjoitetaan paperiin ja leikataan, laitetaan neula ja nimikyltti tähän, ni suuri osa ymmärsi iha vaa, että no tästä näi ny leikataa, vaikka kaikki oli sanottu venäjäks, mut sit oli näytetty samal, mitä tehdään. Sen näyttämisen kautta jo ymmärtää. Et tavallaa mite se kääntäminen ei läheskää aina oo edes tarpeellista tai siis pakollista. Niin se.

(15) И: Как, по твоему опыту, преуспел ли лагерь в целом?

ПП2: По-моему, очень даже хорошо. Всем было весело всё время, всем было интересно. Дети много раз произносили, что «О нет, только два дня в лагере» и «Нееет, завтра у нас последний день» и «сегодня самый лучший и самый худший день, потому что, лучший потому что сегодня я в лагере и худший, потому что у меня зубной врач». Это правда, что от детей получаешь прямую обратную связь. Они были очень заинтересованными и они принимали участие во всех играх. Они задавали много вопросов, как «почему так» и «что это» и что-нибудь ещё. Я считаю, что мы выполнили нашу задачу, стимулировав интерес. На основе этого, лагерь преуспел.

H: Miten koet leirin onnistumisen kokonaisuudessaan?

O2: Mun mielest leiri onnistu tosi hyvin. Et kaikil oli koko aja hauskaa, kaikil oli mielenkiintosta ja lapset sano useesee otteesee, että ”voi ei enää kaks päivää tätä leiriä” ja ”ei, huomenna loppuu” ja ”tänään on paras ja pahin päivä sen takia, että paras sen takia, et on leiri ja pahin sen takia, et on hammaslääkäri.” Nii se tosi et, kylhä niilt lapsilt saa sen suoran palautteen, että kun olivat iha innoissaa ja lähti kaikkeen mukaan ja kyseli, oli niinku kiinnostuneita. Nimenomaa kyseli paljon, että miks näin ja mikä toi o ja mitä niiku kaikkee, et tavallaa et kyllä mun mielest siinä tehtävä suoritettu, ku herättää sen mielenkiinnon. Ni mielestäni onnistui todella hyvin.

По преподавателям-практикантам, использование деятельностных методов на уроках русского языка на начальном этапе может предлагать разнообразие и другую релевантность для учащихся, что стимулирует мотивацию учиться. Тем не менее, информанты считают деятельностные методы работают лучше всего вместе с другими методами обучения и в рамках уроков учитываются индивидуальные потребности и основополагающие факторы учащихся.

5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данной дипломной работы было узнать, как в исследовательской литературе и наши информанты-преподаватели определяют деятельностные методы обучения иностранному языку, представляя конкретные примеры использования деятельностных методов и раскрывая опыт преподавателей-практикантов и детей в рамках языкового лагеря.

Деятельностные методы обучения - основание для использования заданий, требующих внутренней и внешней активности в обучении иностранному языку. Преподаватели-практиканты считали, что использование деятельностных методов сводится к применению форм работы, включающих в себя движение и отличие от сидения за партой и работы с учебниками.

Например, использование заданий педагогической драмы, разных окружающих сред, игр, техники на уроках мастерства и искусства и соединение музыки с обучением являются конкретными приёмами применения деятельностных методов обучения иностранному языку на практике. Даже такие обычные игры, как «Игра в клубок ниток» и «Фруктовый салат» можно использовать как часть обучения иностранному языку. Эти примеры заданий использовали в лагере языков.

Представленные некоторых детей и преподавателей-практикантов об обучении иностранному языку в школьном контексте было узким. Все преподаватели-практиканты считали, что деятельностные методы обучения приносят разнообразие и непринужденность на уроки иностранного языка. Кажется, что опыт детей о

том, что использование деятельностных методов снижает чувства напряжения и страха, стимулирует мотивацию к обучению и создаёт иллюзию обучения «случайно», совпадает с теорией. Преподаватели-практиканты считают, что деятельностные методы работают лучше всего, когда они комбинируются с другими методами обучения и учащиеся принимаются во внимание на индивидуальном уровне.

Мы ограничили нашу тему исследования только относительно использования опыта и определения деятельностных методов. Наш материал, тем не менее, охватывает и другие темы, потому что во время интервьюирования мы ещё не так точно определили нашу тему. При анализе мы заметили, что наш материал содержит информацию о следующих темах: (1) Причины детей принять участие в лагере языков, (2) мнения детей о том, почему важно изучать русский язык, (3) опыт обучения преподавателями-практикантами, (4) групповая динамика преподавателей-практикантов и (5) процесс планирования лагеря языков с точки зрения преподавателей-практикантов в группе русского языка. Было бы ещё интересно исследовать взаимодействие между участниками, реакции участников и взгляды преподавателей во время конкретных деятельностных заданий. Нас ещё интересует использование деятельностных методов обучения русскому языку с разными возрастными группами, особенно со взрослыми, потому что игры, как правило, определяются как детское действие, несмотря на то, что игра является общечеловеческой формой действия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Акишина, А. А., Жаркова, Т. Л., Акишина, Т. Е. 1988. *Игры на уроках русского языка. Учебное наглядное пособие*. Москва: Издательство «Русский язык», 3-5.
- Бим, И. Л. 2010. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению. В кн.: *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Под ред. А. А. Миролюбов. Обнинск: Издательство «Титул», 39-46.
- Блинов, В. М. 1976. *Эффективность обучения. Методологический анализ определения этой категорий в дидактике*. Москва: Издательство «Педагогика», 9-12, 29.
- Бордовская, Н. В., Реан А. А. 2000. *Педагогика. Учебник для вузов*. Серия «Учебник нового века». Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 10-13.
- Воителева, Т. М. 2006. *Теория и методика обучения русскому языку. Учебное пособие для вузов*. Москва: Издательство «Дрофа», 6-13.
- Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. 2005. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия», 147-157.
- Гмызина, Г. Н. 2011. Роль эмоции в обучении иностранному языку. В кн. *Современные технологии обучения иностранным языкам. Международная научно-практическая конференция. Сборник научных трудов*. Отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. 26 января 2011 года. УлГТУ: Ульяновск, 39-41.
<http://venec.ulstu.ru/lib/disk/2011/Warafutdinova.pdf> Дата ссылки 23.7.2015
- Давыдова, М. А. 1990. *Деятельностная методика обучения иностранным языкам*. Москва: Издательство «Высшая школа», 3-6.
- Капитонова, Т. И., Московкин, Л. В., Щукин А. Н. 2008. *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Издательство «Русский язык».
- Литвиненко, Л. И. 2012. *Плейбек-театр – театр или психотерапия? 10 лет плейбек-театра в Украине*.
<http://www.psychodrama.in.ua/wp-content/uploads/2012/08/02-%D0%9B%D0%B8%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-10.pdf> Дата ссылки 22.6.2015

- Кортаева, А. Ш. 2005. *Мастер-класс. Форум театр – интерактивный метод решения проблем*. PowerPoint-представление. www.edu.doal.ru/psihol/forum/masterklass.pps Дата ссылки 22.6.2015
- Koshraeva, N. 2006. *Метод языкового погружения в условиях русско-марийского двуязычия. Дипломная работа*. Университет Тартто, 15. <http://www.ut.ee/Ural/ariste/loputood/KoshpajevaMA.pdf> Дата ссылки 7.7.2015
- Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. 2009. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие*. Москва: Издательства «Флинта» и «Наука», 15-17, 20-21, 86-90.
- Лысакова, И. Л. 2004. *Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку*. Москва: Гуманитарный издательский центр «Владов».
- Миролюбов, А. А. 2010. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск: Издательство «Титул».
- Митрофанова, О. Д., Костомаров, В. Г., Вятюнев М. Н., Сосенко, Э. Ю., Степанова, Е. М. 1990. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Издательство «Русский язык».
- Мустайоки, А. 2010. Современные методические приемы преподавания русского языка как иностранного. В кн.: *Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. Сборник статей*. Санкт-Петербург: Златоуст, 122-129.
- Полат, Е. С. 2010. Современные педагогические технологии. В кн.: *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Под ред. А. А. Миролюбов. Обнинск: Издательство «Титул», 330-350.
- Потапова, М. 2001. *Лингводидактические функции ролевой игры как средства обучения коммуникативному поведению. Из опыта обучения русскому языку как иностранному*. Ювяскюля: Университет Ювяскюля, 15, 17-18, 34-35, 66.
- Совет Европы. Департамент по языковой политике. 2005. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Русская версия. Москва: Московский государственный лингвистический университет (русская версия), Москва. (Французская и английская версия по Совету Европы 2001).
- Botswick, M. 2011. *What is Immersion?* Katoh Gakuen English Immersion/Bilingual Program. http://bi-lingual.com/about_us_0151.php Дата ссылки 7.7.2015
- Hall, G. 2011. *Exploring English Language Teaching. Language in Action*. London and New York: Routledge, 76-92.
- Hinton, C., Miyamoto, K., Della-Chiesa, B. 2008. Brain Research, Learning and Emotions: Implications for educational research, policy and practice. Электронный журнал *European Journal of Education*. Volume 43, Issue 1, Март 2008, 87-103. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x/full> Дата ссылки 23.7.2015.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. Torrance (CA): Laredo.
- van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London and New York: Longman, 91, 128, 155-156.
- van Lier, L. 1998. The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. Электронный журнал *Language Awareness* 1998/7, 131, 133, 136-138. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09658419808667105> Дата ссылки 15.6.2015.

- van Lier, L. 2002. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. В кн. *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. Под ред. Kramsch, C., 146, 150-151.
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10250922&ppg=114>
Дата ссылки 15.6.2015
- Van Lier, L. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity, Innovation in Language Learning and Teaching. Электронный журнал *Innovation in Language Learning and Teaching*. London: Routledge, 46-48.
<http://dx.doi.org/10.2167/illt42.0> Дата ссылки 31.3.2015
- Lindberg, P. 2014. *In search of affordances and visual quality: interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres*. Диссертация. Helsinki : Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage publications, 1-7, 20-22, 84.
- Turner, O. 2010. *Theatre in Education at the Belgrade. Building on our Heritage*. Pamфлет. Institute of Education at the University of Warwick.
<http://www.belgrade.co.uk/take-part/theatre-in-education/> Дата ссылки 22.6.2015
- Winston, J. 2012. Introduction. Second and Additional Language Learning through Drama. В кн. *Second Language Learning through Drama. Practical Techniques and Applications*. Под ред. Winston, J. London and New York: Routledge, 3-5.
- Aalto, E., Mustonen, S., Tukia, K. 2009: Funktionalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, 402-419.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. В кн.: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Под ред. Aaltola, J., Valli, R. 2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-145, 148.
- Alanen, R. 2006. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. В кн.: *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Под ред. Alanen, R., Dufva, H., Mäntylä, K. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 11-12.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino. В кн.: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Под ред. Aaltola, J., Valli, R. 2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 39-48, 78.
- Aro, M. 2006. Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitteiden moniäänisyydestä. В кн.: *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Под ред. Alanen, R., Dufva, H., Mäntylä, K. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 64-65, 74.
- Eskola, J., Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Orit ja opetukset. В кн.: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Под ред. Aaltola, J., Valli, R. 2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-27.
- Heikkinen, H. 2005. *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva, 25, 33, 50-52, 73-82.
- Hirsjärvi S., Hurme H. 2004. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino, 11-13, 130-131.
- Kalaja, M. 15.2.2010. PowerPoint-esitys: *Tekstistä toiminnaksi- aktiiviset työtavat kielenopetuksessa*. Turku.
<http://tnkpop.wikispaces.com/file/view/Tekstist%C3%A4+toiminnaksi.pdf>
Дата ссылки 31.3.2015
- Kielikampus 2014. *Kielikampuksen toiminnallinen kielileiri 2014*.
<http://kielikampus.jyu.fi/tapahtuma/lasten-toiminnallinen-kielileiri-2014/> Дата ссылки 10.6.2014.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. В кн.: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Под ред. Aaltola, J., Valli, R. 2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-72.

- Koskela, T. 2001. *TPR, Toiminnallinen tapa oppia kieliä*. Helsinki: Tammi, 9-10, 35-79.
- Laine, R., Nissilä, L., Sergejeff, K. 2007. *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Opetushallitus. 82-83.
- Lappi, M. 2009. *Musical experiences in learning English as a foreign language*. Дипломная работа. Jyväskylän yliopisto, 23-30.
- Laurén, C. 1992. *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasa: Oy Arkmedia Ab. Vaasan yliopisto, 44-47, 144.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Основы финского национального учебного плана для начальной и средней школы)*, 29-30, 133, 242, 397. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet> Дата ссылки 20.4.2015
- Opetushallitus 13.11.2014. *European Label -laatuleimat osallisuutta edistävälle kielihankkeille*. http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/european_label_-_laatuleimat_osallisuutta_edistaville_kielihankkeille Дата ссылки 17.6.2015
- Østern, A. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisten opetussuunnitelmien valossa. В кн. *Draaman tiet – suomalainen näkökulma*. Под ред. P. Teerijoki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 24.
- Pasanen, U. 1992. *Roolileikkejä kielellä. Kieliä draaman ja musiikin keinoin*. Juva: WSOY, 13-14, 17-18, 24, 81-82, 88-89, 113, 117-118, 121.
- Rusanen, S. 2005. Osallistavan teatterin lajeista. В кн. *Hyvä hankaus. – Teatterilähtöiset menetelmät oppimisen ja osallisuuden mahdollisuuksina*. Под ред. P. Korhonen & R. Airaksinen. Helsinki: Draamatyö, 24-30.
- Sajavaara, K. 2006. Kielivalinnat ja kielten opiskelu. В кн.: *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. Под ред. Alanen, R., Dufva, H., Mäntylä, K. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 225-227, 250-251.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 109-111, 125-131.

Интернет-источники без автора:

Московский Институт Гештальта и Психодрамы. *Психодрама - как метод психотерапии*. <http://migip.ru/education/psychodrama/178-psychodrama> Дата ссылки 22.6.2015

The British Council. S. a. *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. <http://www.britishcouncil.org/europe/our-work-in-europe/content-and-language-integrated-learning-clil> Дата ссылки 31.3.2015

Erilaisten oppijoiden liitto ry:n apuvälinekeskus. *Kartonki ja sakset kielten oppimisen välineenä*. <http://lukiapuvaine.fi/apuvaineet/kielit/kartonki-ja-sakset-kielten-oppimisen-valineena/> Дата ссылки 23.7.2015

Kuopion kansalaisopisto: *Suomenkieltä ja punontaa maahanmuuttajille*. <http://peda.net/vera/kuopio/kansalaisopisto/tilauskurssit/puno> Дата ссылки 23.7.2015

Словари:

Грамота.ру <http://www.gramota.ru/>

Mot-sanakirja <https://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80>

Suomi-venäjä-suomisanakirja. 2003. Jyväskylä: Gummerus.

Финско-русский, русско-финский словарь. 2004. Санкт-Петербург: Издательство «Виктория плюс».

Финско-русско-финский словарь. 2014. Таллин: Гаудеамус.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1: ВОПРОСЫ ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА ФИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Lämmittelyä:

1. Voitko kertoa nimesi ja ikäsi?
2. Mitä olette tänään tehneet? Oliko kivaa?
3. Miten kieli oli mukana tekemisessä?
4. Mitä sinulle on jäänyt mieleen venäjän kielestä tänään?
5. Miksi lähdit leirille mukaan?

Leiri kokonaisuudessaan, mitä ja miten:

6. Millaisia leikkejä/pelejä teillä on ollut? Mitä kaikkea olette tehneet? Kerro vapaasti.
7. Miten venäjä on ollut mukana tekemisessä? Anna esimerkkejä. Kerro muutamasta yksittäisestä leikistä.
8. Oletteko keskustelleet? Minkälaisista asioista? Millä tavoilla? (Tätä kysymystä ei käsitelty tässä tutkimuksessa, koska se ei tuottanut mainittavaa lisäarvoa tutkimukselle)
9. Mitä tiedät nyt venäjän kielestä? Mitä sinulle on jäänyt mieleen leirin aikana venäjästä? (sanoja, kirjaimia, lauseita, sanontoja, kulttuuritietoa, maatietoa jne.)

Kokemuksia toiminnallisesta tavasta oppia kieltä:

10. Kuinka ylipäättään koit tekemisen leirillä? Miltä tekeminen on tuntunut? (pelko, ahdistus, jännitys)
11. Oliko leikkeihin ja peleihin helppo lähteä mukaan? Miten koit osallistumisen?
12. Oliko joku leikki erityisen mukava? Mikä?
13. Oliko joku leikki epämiellyttävä? Mikä?
14. Puriko venäjä-kärpänen? Voisitko aloittaa opiskelun, jos teidän koulussanne alkaisi venäjän-ryhmä?

Toiminnallinen kielen opetus ja koulu:

15. Tuntuiko tekeminen leirillä koulumaiselta?
16. Mikä oli mielestäsi erilaista kouluun verrattuna?
17. Oliko jotakin samaa?

Lopetus, leiri kokonaisuudessaan:

18. Onko leirillä ollut tähän mennessä mukavaa? Mikä on ollut kaikkein mukavin asia?
19. Oliko leirillä välillä tylsää/ikävää/inhottavaa? Mitkä asiat?
20. Mitä olisit vielä halunnut tehdä/kokeilla?
21. Mikä jäi parhaiten mieleen leiriltä?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2: ВОПРОСЫ ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ ДЕТЕЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Вводные вопросы для детей

1. Как тебя зовут и сколько тебе лет?
2. Что вы сегодня делали в лагере? Тебе понравилось?
3. Как ты думаешь, как язык был связан с действием?
4. Что ты помнишь о русском языке в течение этого утра?
5. Почему ты хотел принять участие в лагере?

Лагерь в целом, что делали и как русский язык был связанным с действием

6. В какие игры вы играли в рамках лагеря? Что вы в целом делали? Ты можешь свободно рассказать, что ты помнишь.
7. Как ты думаешь, как русский язык соединился с действием? Расскажи на конкретных примерах.
8. Беседовали ли вы? На какие темы? Как беседа продвигалась вперёд? (Этот вопрос не остался частью этого исследования, потому что он не предоставил дополнительную ценность для исследования.)
9. Что ты узнал о русском языке до этого момента? (Слова, буквы, фразы, культурное знание, страноведческое знание и т. д.)

Опыт использования деятельностных методов обучения иностранному языку

10. Как ты чувствовал себя во время игр? (чувство напряжения, страха и ощущение беспокойства)
11. Тебе было легко принять участие в играх? Как ты чувствовал себя во время игр?
12. Понравилась ли тебе какая-то игра больше, чем другая? Какое?
13. Чувствовал ли ты неудобство во время какой-то игры? Какую?
14. Есть ли у тебя сейчас интерес к русскому языку? Хотел ли ты продолжать обучение русскому языку?

Деятельностные методы обучения иностранному языку и школа

15. Как ты думаешь, одинаковые ли действия в школе и в лагере?
16. Было ли что-то по-другому в действиях в школе и в лагере?
17. Было ли что-то одинаковое?

Окончание интервью

18. Вообще, веселился ли ты в лагере до этого момента? Какой самый приятный момент?
19. Было ли иногда скучно или неудобно? В какие моменты?
20. Хотел бы ты ещё что-то делать или экспериментировать?
21. Какой был самый незабываемый момент в лагере?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3: ВОПРОСЫ ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ПРАКТИКАНТОВ НА ФИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Lämmittelyä, taustaa:

1. Kerro nimesi ja ikäsi.
2. Kerro opettajaopinnoistasi ja kokemuksestasi opettajana (harjoittelut ym.).
3. Miksi halusit lähteä kielileirille opettajaksi?
4. Mitä teemoja käsittelitte leirin aikana?
5. Miten jaoitte vastuun?
6. Miten tiimityö toimi?

Toiminnallisuus opetuksessa:

7. Mitä ymmärrät toiminnallisella tavalla oppia kieltä?
8. Koitko käyttäväsi toiminnallista lähestymistapaa kielen opetuksessa?
9. Miten tehokkaana koet toiminnallisen tavan opettaa kieltä?
10. Olisitko itse voinut osallistua vastaavalle leirille lapsena?
11. Voisitko nyt aikuisena osallistua toiminnalliselle kielikurssille?

Mitä, miten, toimiiko:

12. Minkälaisilla harjoituksilla lähestyitte kieltä leirin puitteissa? Kerro joitakin esimerkkejä
13. Mitä halusit tietyllä menetelmällä tuoda esille kielestä ja miten se toimi? Anna esimerkki.
14. Mitä lapset mielestäsi oppivat ja miten?
15. Motivoivatko toiminnalliset menetelmät jotain toista menetelmää paremmin?
16. Onko toiminnallisten opetusmenetelmien käyttö ylipäättään mielekäs tapa oppia?

Tulevaisuus-näkökulma:

17. Voisitko kuvitella käyttäväsi vastaavia toimintatapoja tulevaisuudessa opettajana?
18. Minkä ikäisille toiminnallinen lähestymistapa kieleen mielestäsi toimii?

Lopetus, leiri kokonaisuudessaan:

19. Miten koit leirin onnistumisen kokonaisuudessaan?
20. Mitä opit leirin aikana opettajuudesta ja opettamisesta?
21. Mikä oli mieleenpainuvuin asia leirillä?

ПРИЛОЖЕНИЕ 4: ВОПРОСЫ ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-ПРАКТИКАНТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Вводные вопросы для преподавателей-практикантов

1. Как тебя зовут и сколько тебе лет?
2. Расскажи о твоей педагогической учёбе и о твоём педагогическом опыте (практики и т. д.).
3. Почему ты хотел принять участие в лагере?
4. Какие темы у вас были в рамках лагеря?
5. Как вы разделяли ответственность между собой?
6. Как работала коллективная работа вместе с другими преподавателями-практикантами?

Деятельностные методы в обучению

7. Как ты определяешь деятельностные методы обучения иностранному языку?
8. Думаешь ли ты, что ты использовал деятельностные методы в рамках лагеря?

9. По-твоему, насколько эффективным является использование деятельностных методов?
10. Мог ли ты принять участие в языковом лагере в детстве?
11. Сможешь ли ты, как взрослый, принять участие в курсе любого языка, где используются деятельностные методы обучения?

Использование деятельностных методов и их эффективность

12. Какие задания вы использовали в обучении русскому языку? Дай конкретные примеры.
13. Какая цель была у конкретного задания и как оно работало? Приведите конкретный пример.
14. Как и что дети, на твой взгляд, выучили?
15. Могут ли деятельностные методы стимулировать мотивацию обучения иностранному языку лучше, чем другие методы?
16. Следует ли использовать деятельностные методы в общем?

Взгляд на будущее

17. Как ты думаешь, сможешь ли ты использовать деятельностные методы обучения русскому языку в будущем?
18. На твой взгляд, для каких возрастных групп такие деятельностные методы являются подходящими?

Окончание интервью

19. Преуспел ли, на твой взгляд, лагерь в целом?
20. Что ты узнал об обучении в течение лагеря?
21. Какой был самый незабываемый опыт в лагере?