

Стребкова В.В.,

студент

4 курс, факультет «Зарубежная филология»

Севастопольский государственный университет

Россия, г. Севастополь

ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация:** В статье выявляются психолого-педагогические условия эффективности онлайн-платформ для развития говорения у учащихся 5–9 классов. Анализируются особенности подросткового возраста, определяющие готовность к иноязычной коммуникации. Эффективность цифровой среды зависит не от технологий, а от соответствия возрастным особенностям и педагогической стратегии интеграции. Ключевым условием выступает баланс цифровых ресурсов и живой практики, снимающий психологические барьеры и повышающий мотивацию.*

***Ключевые слова:** подростковый возраст, говорение, иностранный язык, онлайн-платформы, психологические барьеры, мотивация.*

***Abstract:** The article identifies psychological and pedagogical conditions for effective online platform use in developing speaking skills in grades 5–9. Adolescent features determining readiness for foreign language communication are analyzed. Digital environment effectiveness depends not on technology, but on age appropriateness and pedagogical integration strategy. The key factor is balancing digital resources with live practice to reduce psychological barriers and boost motivation.*

***Keywords:** adolescence, speaking, foreign language, online platforms, psychological barriers, motivation.*

Подростковый возраст (11 до 15 лет) является одним из сложнейших этапов развития личности. С точки зрения психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, И.А. Зимняя), в этот период ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение, что создает основу для развития коммуникативных навыков, в том числе на иностранном языке. Однако на пути овладения продуктивной речью возникает ряд препятствий.

Как отмечает Е.Н. Соловова в «Методике обучения иностранным языкам», одной из ключевых проблем является стеснительность и боязнь публичных выступлений. Данные страхи обусловлены психологическими особенностями переходного возраста: внимание школьника смещается с учебной деятельности на сферу межличностных отношений, авторитет взрослых уступает место мнению сверстников. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что общение со сверстниками становится ведущей деятельностью, поскольку через него подросток осваивает социальные нормы и выстраивает идентичность. Потребность быть принятым в референтной группе выходит на первый план.

Значимость референтной группы отмечал Т. Ньюком, который ввел это понятие в 1943 году для обозначения группы, с которой индивид себя психологически идентифицирует и чьи нормы разделяет. Л.С. Выготский также указывал, что в подростковом возрасте «социальная ситуация развития» меняется. Он говорил, что общение со сверстниками становится важнейшим фактором формирования личности. Подросток чрезвычайно чувствителен к мнению группы, поскольку именно там получает обратную связь, подтверждающую его значимость. Выступление перед классом, особенно на иностранном языке, воспринимается не как учебная задача, а как публичная самопрезентация перед значимым сообществом. Страх ошибки - это боязнь потерять авторитет в глазах друзей, быть отвергнутым группой. Этим объясняются защитные реакции подростков на уроках иностранного языка: отказ от ответа, односложные фразы или намеренно шутливое поведение.

В работе «Теория обучения иностранным языкам» Наталья Дмитриевна Гальскова говорит о мотивационно направленной деятельности, обращаясь к трудам Алексея Алексеевича Леонтьева и Алексея Николаевича Леонтьева. А.А. Леонтьев считал, что речевое намерение (то есть желание что-то сказать) появляется благодаря мотиву. Оно оформляется в голове как замысел будущего высказывания. Интенция (намерение) определяет, зачем мы говорим и какие слова для этого выбираем. А мотивы задают общее направление поведения и помогают достичь цели общения. Алексей Николаевич Леонтьев объясняет, что «мотивы открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности». Таким образом, мы можем понять свои мотивы, только разобравшись в том, что и зачем мы делаем. Субъективно, то есть в наших ощущениях, они проявляются как желания и стремления. Поскольку у любой деятельности может быть несколько мотивов, автор делит их на два типа:

- смыслообразующие мотивы-цели (они главные, придают деятельности смысл и осознаются человеком);
- мотивы-стимулы (они второстепенные, просто подталкивают к действию, но человек их может не осознавать).

Термины А.Н. Леонтьева дают преподавателю четкую теоретическую опору для построения мотивационной части урока. Понимание разницы между смыслообразующими мотивами и мотивами-стимулами позволяет учителю выстраивать урок, сочетающий ситуативную вовлеченность с обращением к личностным смыслам учащихся. В развитии устной англоязычной речи это особенно значимо, так как подлинно мотивированное высказывание возникает лишь тогда, когда за словами стоит либо эмоциональный импульс актуальной ситуации, либо осознанное намерение говорить на лично значимую тему.

Однако применение онлайн-платформ для развития продуктивной речи у учащихся основной школы требует тщательного психолого-педагогического осмысления, поскольку нужен правильный методический подход к цифровой среде

Инструментарий онлайн-платформ способен как снижать, так и усиливать тревожность учащихся основной школы. Подростки 5-9 классов, испытывающие страх публичной ошибки и чувствительные к мнению сверстников, получают более безопасную среду для речевых проб благодаря асинхронным форматам: записи голоса с возможностью многократной перезаписи, отсроченному прослушиванию учителем и видео-чатам с ботом, исключая риск публичного осуждения. Напротив, задания, требующие немедленной трансляции ответа группе, способны блокировать речевую активность.

Наблюдается разрыв между клиповым, фрагментарным характером восприятия информации, формируемым цифровыми средами (короткие видео, быстрая смена заданий), и линейной, развернутой природой монологической речи, требуемой Федеральным государственным образовательным стандартом. Привычка к фрагментарному восприятию может затруднять удержание мысли и выстраивание логики высказывания. Проблема заключается не в самих платформах, а в способе их интеграции. Если преподаватель использует их, как единственный формат работы, риск усиления клипового восприятия возрастает.

Эффективное использование платформ требует преодоления двух противоречий через двухэтапную модель. На асинхронном этапе платформа служит пространством для безопасной речевой пробы (запись голоса, чат-боты, упражнения с отсроченной обратной связью), снижая тревожность и активизируя языковой материал. На синхронном этапе, в формате живого общения, ученики включаются в дискуссии и ролевые игры, развивая спонтанную развернутую речь. Успешность модели обеспечивается балансом цифровых и живых форматов, чередованием коротких и длительных заданий, рефлексией и дифференцированным выбором инструментов. При грамотном педагогическом сопровождении платформы снимают психологические барьеры и готовят к устной коммуникации, не усиливая клипового восприятия.

Таким образом, проведенный анализ позволяет резюмировать, что ключевыми проблемами обучения устной англоязычной речи учащихся основной школы с применением онлайн-платформ выступают в первую очередь - психологические барьеры, обусловленные страхом публичной ошибки и ориентацией на мнение референтной группы сверстников. Еще одной проблемой является когнитивное противоречие между клиповым характером цифрового контента и необходимостью формирования развернутой монологической речи в соответствии с требованиями ФГОС. Решением первой проблемы представляется целенаправленное использование асинхронных инструментов, создающих безопасную среду для речевых проб: запись голоса с возможностью многократной перезаписи в ProgressMe или Skysmart, видео-ответы на платформе Flip с отсроченной обратной связью от педагога. Указанные форматы нивелируют риск публичного осуждения и позволяют подростку осуществлять речевую деятельность без опасения утраты авторитета в глазах сверстников. Преодоление второго противоречия требует реализации двухэтапной модели интеграции платформ: на асинхронном (подготовительном) этапе платформы задействуются для безопасной отработки материала и снижения тревожности, тогда как на синхронном этапе, реализуемом в формате живого общения на уроке либо в Zoom или Сферум, организуются дискуссии, ролевые игры и диалоги, направленные на развитие спонтанной развернутой речи с опорой на предварительно сформированную базу. Необходимым условием выступает соблюдение баланса цифровых и интерактивных форматов, чередование кратких интерактивных упражнений (Wordwall, Quizlet, Kahoot!) с продолжительными коммуникативными практиками, а также проведение рефлексии по итогам работы на платформе. При реализации данного подхода, опирающегося на понимание мотивационной структуры речевой деятельности, онлайн-платформы выступают действенным инструментом преодоления психологических барьеров и подготовки к полноценной устной коммуникации, не провоцируя при этом усиления клипового восприятия.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Проблема возраста - 1984, т 4, 36 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2014. 192 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. 103 с.
4. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики - 1981, с. 204
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. 329 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2008. 166 с.
7. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных технологий. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 123 с.
8. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. №4, 8 с.