



ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

**Сборник научных трудов по материалам Международной
научно-практической конференции «59-е Евсевьевские чтения»**

г. Саранск, 20–21 апреля 2023 года

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

Сборник научных трудов по материалам Международной
научно-практической конференции «59-е Евсевьевские чтения»

г. Саранск, 20–21 апреля 2023 года

Текстовое электронное издание

САРАНСК 2023

- © ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», 2023
- © Авторский коллектив, 2023

УДК 811: 37.016(082)

ББК 81

Л 59

Редакционная коллегия:

М. В. Антонова, кандидат экономических наук, профессор;
Л. А. Лазутова, кандидат филологических наук, доцент (ответственный редактор);
А. В. Караваев, преподаватель

Рецензенты:

кафедра немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева (зав. кафедрой С. В. Беспалова);

Л. П. Карпушина, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

Лингвистика и методика: междисциплинарный подход :
Л 59 сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «59-е Евсевьевские чтения», г. Саранск, 20–21 апреля 2023 г. / редколлегия: М. В. Антонова, Л. А. Лазутова (отв. ред.), Е. А. Левина, А. В. Караваев ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2023. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1637-0. – Текст : электронный.

В сборнике представлены материалы работы Международной научно-практической конференции, которая состоялась 20–21 апреля 2023 года на базе Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. Материалы отражают результаты научных исследований ученых, преподавателей, аспирантов и студентов образовательных учреждений. Проблематика исследований была связана с использованием современных технологий обучения иностранным языкам в вузе и школе, с анализом подходов к иноязычному образованию в различных странах, с проблемами текста и перевода, вопросами дискурса.

Издание представляет интерес для широкой аудитории читателей, заинтересованных в обсуждении актуальных проблем современной лингвистики, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков.

Минимальные системные требования:

IBM PC – совместимые; ОЗУ 512 Мб; 100 Мб на жестком диске; Windows (XP, Vista, Windows 7, 8); видеосистема: от 128 Мб и выше; Adobe Reader

- © ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», 2023
- © Авторский коллектив, 2023



ЕВСЕВЬЕВ
Макар Евсеевич 1864–1931

*«Мы должны помнить, что народные учительские кадры – главные работники
национального возрождения»*

М. Е. Евсеев

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

- Аграшева О. Е. Разнообразие средств речевого воздействия в англоязычных текстах
- Айрапетян Л. Р.,
Колесников А. А. Обучение устному описанию как композиционному типу речи на иностранном языке в 6 классе
- Алексеева А. Б.,
Григорьева Е. Н. Проблемно-ориентированное обучение как средство формирования навыков решения проблем на уроке английского языка в школе
- Бондарева А. О. Потенциал геймификации в процессе развития мотивации при обучении иностранному языку
- Бабушкина Л. Е.,
Муфид Мусин Формирование 4к-компетенций у студентов неязыковых специальностей
- Буткевич Д. С. О критериях оценивания уровня сформированности речевой компетенции при обучении говорению (устный стиль официально-делового общения, японский язык)»
- Вишленкова С. Г.,
Анискова Ю. С. Интерактивные технологии как средство обучения чтению художественных текстов на немецком языке в старших классах средней общеобразовательной школе
- Вишленкова С. Г.,
Котова А. А. Использование немецкоязычных аутентичных видеоматериалов как средства развития навыков аудирования у обучающихся старших классов
- Ву Ми Ван,
Россинская Е. А. Сложности обучения английскому языку студентов вьетнамских университетов
- Газизова А. И.,
Сираева М. Н. Учебные задания в развитии познавательной активности студентов при обучении иностранному языку
- Гостищева Д. П.,
Нетреба Е. П. Языковые процессы в современном немецком языке
- Гудошникова Д. В. Использование видеофильмов в процессе обучения старшеклассников англоязычной диалогической речи
- Даниловская В. В. Влияние кейсов, ролевых и деловых игр на развитие эмпатии студентов педагогических профессий в рамках курса английского языка
- Долгова А. В. Школьный театр как средство развития иноязычных коммуникативных умений при обучении иностранному языку
- Диков С. А.,
Пискунова С. И. Использование поэтического материала в обучении дошкольников английскому языку

Дурдымырадова А.	<u>Формирования познавательных универсальных учебных действий при обучении англоязычной лексике обучающихся 10 классов</u>
Дусина Н. В., Фаскарнаева А. В. Жилкина В. В.	<u>Воплощение темы «потерянного поколения» в романах Э. М. Ремарка</u>
Егорова А. М., Цыбанева В. А.	<u>Метод визуализации учебной информации на уроках иностранного языка</u>
Заботина М. В.	<u>Образовательная платформа «взнания» как онлайн-инструмент для отработки и закрепления лексического материала</u>
Заботина М. В.	<u>Об изучении широкозначных французских существительных</u>
Зими́на А. А.	<u>The use of critical thinking development technology in teaching oral communication in english lessons in the 11th grade</u>
Зайнуллина А. М.	<u>Обучение лексике китайского языка как иностранного: взгляд носителей</u>
Караваев А. В.	<u>Лексические особенности англоязычного политического дискурса</u>
Кизрина Н. Г., Грызлова Е. А.	<u>Развитие умений диалогической речи учащихся 5–6 классов с использованием лингво-театральных приемов (на основе английской художественной литературы)</u>
Кириякова О. В.	<u>Опыт применения цифровых инструментов в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов</u>
Куманькина И. П.	<u>Рейтинговый лист как альтернативный способ оценивания качества обучения</u>
Рыпакова В. Г.	<u>Мотивирующий и развивающий потенциал работы с аутентичным текстом в разноуровневой группе</u>
Лазутова Л. А.	<u>Использование практико-ориентированных заданий в процессе развития навыков исследовательской деятельности у будущих учителей иностранных языков</u>
Лазутова Л. А., Мартынова Я. А.	<u>The specifics of the use of russian digital resources in teaching a foreign language in high school</u>
Левина Е. А., Григорьева К. Д.	<u>Формирование речевых умений на средней ступени обучения английскому языку с помощью квиз-технологий</u>
Левина Е. А., Кукушкина А. Ю.	<u>Методические приемы тайм-менеджмента на уроках иностранного языка в средних классах</u>

- Левина Е. А.,
Пугачева А. Р.
Лобач М. А.** [Аутентичные материалы как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции](#)
[Умения, способствующие развитию автономности школьников, в контексте иноязычного образования](#)
- Смирнова Д. М.** [Тексты энка как средство развития лингвокультурологической компетенции в обучении японскому языку](#)
- Смирнова М. Н.,
Кадачиков А. А.** [Традиции и инновации в преподавании иностранных языков в школе и вузе](#)
- Нгуэн Хоанг Май
Фыонг,
Россинская Е. А.** [Применение визуализации в обучении английской лексике на основе когнитивного подхода к обучению](#)
- Рудых В. Н.,
Стрелкова О. А.** [К вопросу обучения лексики студентов неязыковых факультетов на занятиях по иностранному языку для специальных целей в условиях проектного метода](#)
- Романова М. М.** [Особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов программы бакалавриата «искусственный интеллект в агроинженерии»](#)
- Стрельникова В. П.** [Методика обучения смысловому чтению посредством детского английского фольклора на уроках иностранного языка в начальной школе](#)
- Секаев Т. Ю.,
Секаева А. Н.** [Интеграция предмета «иностраный язык» и учебного предмета «технология» в начальной школе на основе применения технологии CLIL](#)
- Суханова А. С.** [Проявление фреймовой структуры в тексте и в переводе](#)
- Тукаева О. Е.,
Ачылова А.** [Роль игры в процессе обучения лексике иностранного языка на начальном этапе](#)
- Тяпаева С. А.
Туова Р. Х.** [Using the «flipped learning» technology in english lessons](#)
[Прецедентность в художественном дискурсе: прагматика комического](#)
- Тюрина З. С.** [Прецедентные топонимы в УМК по итальянскому языку как средство развития лингвокультурологической компетенции обучающихся](#)
- Кизрина Н. Г.,
Тишкина С. А.** [Использование логопедических приемов при обучении фонетической стороне речи английского языка](#)
- Хемраева С.** [Клоуз-тесты как современное средство контроля смыслового чтения на уроках английского языка](#)

- Хомиченко О. В.** [Сравнительный анализ особенностей гендерных стереотипов как отражение народного менталитета](#)
- Хотькина М. А.** [Возможности организации комплексной подготовки в цифровой среде учащихся 9–11 классов к интеллектуальным состязаниям](#)
- Хмызов М. В.** [Подходы к иноязычному образованию в Китае](#)
- Шичавина Л. М.** [Использование интерактивной образовательной платформы учи.ру для формирования языковой компетенции на уроках английского языка в начальной школе](#)
- Чудаев Е. С.** [Габитусный анализ как новый метод достижения эквивалентности перевода](#)
- Эдильбиева А. Р.,
Абдулмянова И. Р.** [Обучение иностранному языку школьников-билингвов: перспективы и трудности](#)
- Янкина О. Е.,
Богомолова М. А.** [Специфика интернет-мемов как средства обучения иностранному языку старших школьников](#)

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных трудов подготовлен по итогам Международной научно-практической конференции «59-е Евсевьевские чтения», которая состоялась 21–22 апреля 2023 года на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева». В работе конференции приняли участие ученые, аспиранты, магистранты, учителя из г. Рудный (Казахстан), г. Агадир (Марокко), г. Мбале (Уганда), г. Саранска, г. Москвы, г. Ижевск, г. Нижневартовск, г. Чебоксары, г. Глазов, г. Бийск, г. Казань.

Материалы сборника посвящены актуальным проблемам современной германской филологии, а также проблемам теории и практики в сфере обучения иностранным языкам и представляют собой образец партнерства учителей школ, преподавателей вузов, магистрантов, аспирантов и студентов.

Тематика публикаций представлена вопросами формирования иноязычной коммуникативной компетенции (Д. С. Буткевич, г. Москва; Н. Г. Кизрина, Е. А. Грызлова, г. Саранск; В. Г. Рыпакова, г. Москва, А. П. Долгова, г. Саранск, Вишленкова С. Г., Котова А. А., г. Саранск, Л. Р. Айрапетян, А. А. Колесников, г. Москва; Ву Ми Ван, Е. А. Россинская, г. Москва; Пискунова С. И., Диков С. А., г. Саранск; В. Г. Рыпакова, г. Казань; А. Б. Алексеева, Е. Н. Григорьева, г. Чебоксары); проблемами использования цифровых образовательных инструментов в образовательной деятельности (А. О. Бондарева, г. Саранск; А. М. Егорова, В. А. Цыбанева, г. Москва; Л. А. Лазутова, Я. А. Мартынова, г. Саранск; О. В. Кирьякова, г. Саранск; М. А. Хотькина, г. Москва); проблемами современной филологии (А. В. Караваев, г. Саранск, М. В. Заботина, г. Великий Новгород; В. Н. Рудых, О. А. Стрелкова, г. Москва; О. В. Хомиченко, г. Москва; Е. С. Чудаев, г. Саранск; Р. Х. Туова, г. Москва; Д. П. Гостищева, Е. П. Нетреба, г. Бийск); вопросами, связанными с областью зарубежной литературы (Н. В. Дусина, г. Саранск).

Представленные в сборнике работы характеризуются разнообразием материала, проблематикой и методами исследования, имеют теоретическую и практическую значимость для решения проблем и задач, связанных с совершенствованием обучения иностранному языку.

Сборник адресован как специалистам (преподавателям вузов, учителям школ, аспирантам, магистрантам, студентам), так и широкому кругу лиц, интересующихся проблемами теории и методики преподавания иностранных языков.

Редколлегия

УДК 81'272
ББК 81.006.2

РАЗНООБРАЗИЕ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ

АГРАШЕВА ОЛЬГА ЕВГЕНЬЕВНА

аспирант кафедры лингвистики и перевода
Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, olyagrash@mail.ru

Ключевые слова: речевое воздействие, средства воздействия, дискурс, английский язык.

Аннотация. В статье рассматривается феномен речевого воздействия и средства его реализации в английском языке. Автор уделяет особое внимание отдельным факторам, влияющим на отбор наиболее эффективных средств воздействия. В частности, рассматривается фактор влияния дискурсивных характеристик.

DIVERSITY OF SPEECH PERSUASION MEANS IN ENGLISH TEXTS

AGRASHEVA OLGA EVGENIEVNA

PhD student of the foreign languages department of
Evseviev Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: speech persuasion, persuasion means, discourse, the English language.

Abstract. The article considers the speech persuasion phenomenon and the means of its implementation. The author pays attention to some factors determining the choice of the most effective persuasive means. In particular, the discourse factor is considered.

Речь в силу своей природы обладает полифункциональным характером. Во-первых, наличие различных функциональных типов речи обуславливает существование разнообразных речевых задач и специфических речевых функций. Во-вторых, речь как феномен является объектом исследования не только лингвистики, филологии, риторики, что уже само по себе способствует появлению несколько различных точек зрения на вопрос о функциональном разнообразии речи, но и других научных дисциплин, которые уже наиболее существенно отличаются от вышперечисленных по своему внутреннему содержанию. Сюда можно отнести, например, психологию, криминалистику, медицину, социологию, менеджмент и проч. Наконец, определение функционала речи может варьироваться в зависимости от персонализированных воззрений конкретных учёных.

В нашем исследовании мы хотим обратить внимание на одну из функций речи, которая, как правило, незаслуженно обделена вниманием исследователей – это функция воздействия. Под воздействием понимается некая целенаправленность, реализация которой возможна при наличии субъекта и объекта воздействия, а в основе лежит убеждение или внушение. В широком смысле воздействие – это неотъемлемая характеристика речи [3], которую

можно рассматривать и в качестве функции, поскольку любой текст в большей или меньшей степени обладает воздействующим потенциалом и имеет в своей основе некую неречевую цель.

В узком смысле речевое воздействие присутствует лишь там, где оно выступает ключевой задачей коммуникации, или, иными словами, коммуникация инициируется только для того, чтобы посредством речи можно было оказать воздействие на потенциального реципиента. В данном случае мы имеем дело с воздействием не столько как с функцией речи, сколько с самостоятельным феноменом, который является объектом исследования теории речевого воздействия. Именно здесь в полной мере раскрываются базовые принципы воздействия (названные выше убеждение и внушение), а инициатор сообщения осознаёт себя субъектом воздействия. При этом важно понимать, что в процессе продуцирования речевой деятельности задействуются собственно лингвистические, т. е. вербальные, паралингвистические и экстралингвистические, т. е. невербальные факторы [2], поэтому даже в узком смысле речевое воздействие представляет собой целый комплекс средств, которые не всегда имеют непосредственное отношение к языковой стороне речи. Таким образом, речевое воздействие – это влияние, оказываемое субъектом на реципиента с помощью вербальных и невербальных средств.

Отбор данных средств, во-первых, зависит от цели субъекта воздействия (в случае, если речь идёт о сознательном воздействии). Постановка цели представляется ключевым этапом, который обуславливает весь дальнейший процесс продуцирования речевого акта, в т. ч. и отбор подходящих речевых средств.

Во-вторых, важно обращать внимание на то, какие тексты являются объектом исследования – устные или письменные, поскольку, например, для устных текстов характерно использование в качестве средства воздействия такого паралингвистического единства как интонация, а для письменных – средств метаграфимики, пунктуации.

В-третьих, наиболее универсальными средствами, которые применимы и одинаково действенны как в письменной, так и в устной речи, являются средства лексического и грамматического уровней. Так, к лексическим средствам можно отнести тропы, обращения, заимствования, к грамматическим – залог, времена. Особую группу в рамках грамматических средств составляют синтаксические средства. К ним можно отнести императивы, риторические вопросы, инверсию. При этом и на лексическом, и на грамматическом уровнях можно обнаружить присутствие стилистических средств, которые в силу своего экспрессивного потенциала формируют ядро речевого воздействия.

В-четвёртых, отбор средств может быть обусловлен дискурсивной принадлежностью будущего текста. Различные типы дискурсов обладают своими стилистическими характеристиками, что предопределяет возможность или невозможность использования тех или иных лексических и грамматических средств. Хотя речь и не идёт о строгом запрете на использование лексико-грамматических средств, нехарактерных дискурсивному полю, тем не менее, частотность употребления определённых средств автоматически обозначает

некие условные рамки, внутри которых мы создаём текст таким образом, чтобы он имел отношение к тому или иному дискурсивному полю не только по своей идейной составляющей, но и по жанрово-стилистической.

Более того, аналогичные дискурсивные поля, представленные на различных языках, также могут обладать несколько отличающимися наборами особенностей. Как правило, это обусловлено даже не столько языковыми различиями, сколько национально-культурными, поэтому для получения максимально объективных результатов исследований, стоит конкретизировать не только языковую принадлежность материала, но и национальную.

Отметим, что универсальной классификации типов дискурсов не существует, а критерии их выделения не всегда в достаточной степени логичны [1]. Однако, например, логика выделения дискурсивных полей соответственно сферам социальной жизни общества не вызывает серьёзных сомнений. В рамках настоящей работы мы предлагаем рассмотреть дискурсивную маркированность политических и экономических текстов.

Под политическим дискурсом мы понимаем институциональный дискурс, которому принадлежат тексты, созданные политиками и для политиков (их спичрайтерами) для использования в политической коммуникации (дебаты, публичные выступления и проч). Политический дискурс можно разделить на подвиды – предвыборный, дипломатический, военный и проч. В лексическом плане такому дискурсу присуще наличие:

1. политических констант (оценочно-нейтральной профессиональной терминологии);

2. оценочно-маркированной лексики, которая может быть подвержена коннотативным изменениям в зависимости от исторического и ситуационного контекста;

3. клише и штампов (данные категории нельзя считать в полной мере синонимичными, поскольку их отличает частотность употребления. В случае превышения условных лимитов средней частотности употребления, выражения не просто не производят впечатления на реципиента, они не запоминаются и начинают терять информативность, то есть становятся дисфункциональными. Клише, потерявшие информативность частично или полностью, приобретают новые качества как языковые средства, не имеющие семасиологических связей, т.е. связи знака с денотатом);

4. реалий (национально-окрашенная лексика, которая отражает особенности конкретного государственно-политического строя и конкретной социально-политической структуры общества. К ним обычно относятся названия политических организаций, партий, различного рода докладов, соглашений);

5. идеологем (слова или выражения, в лексическом значении которых содержится идеологический компонент. К ним можно отнести исторические прецедентными ситуации, этнонимы и проч.);

6. политкорректной лексики (по определению С. Г. Тер-Минасовой [4]: «Политическая корректность языка выражается в стремлении найти новые способы языкового выражения взамен тех, которые задевают чувства и достоинства индивидуума, ущемляют его человеческие права привычной

языковой бестактностью и / или прямолинейностью в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. п.».) и проч.

С точки зрения грамматики можно выделить такие отличительные характеристики, как деперсонализация, которая выражается посредством замены активного залога пассивным, частым использованием местоимения первого лица множественного числа и его производных. Актуализация аргументации зачастую происходит посредством передачи прошедших событий посредством времён категории Present, а динамику и непредсказуемость подчёркивают с помощью Continuous.

Экономический дискурс – это совокупность речевых актов в сфере экономики, а также устные и письменные тексты или их фрагменты, которые отображают реалии экономического мира. В нём, как и в политическом дискурсе, можно выделить подвиды – финансовый, налоговый, деловой и проч. Отдельно стоит выделить социальную составляющую, которая часто освещается в рамках экономического дискурса, за счёт чего дискурсивное поле трансформируется из сугубо экономического в социально-экономическое.

В лексическом плане ему присуще наличие:

1. терминов – сюда относятся как специализированные (экономические) термины, так и популярные экономические термины, т. е. такие, которые практически потеряли свою специфику и перешли в разряд широко- и/или общеупотребительной лексики;
2. клише;
3. профессиональных жаргонизмов;
4. аббревиатур;
5. метафор;
6. числительных.

С точки зрения грамматики у экономического дискурса можно выделить частое использование таких характерных конструкций, как простые двусоставные предложения с составным сказуемым (глагол-связка + предикатив), пассивный залог в форме Present Simple или Present Perfect. В экономических текстах используются of-constructions с целью передачи видо-родовых отношений. Последние зачастую делают предложения более «тяжёлыми». Ситуацию усугубляют длинные атрибутивные группы и численные показатели (выше обозначенный лексический признак). Для сохранения некоего баланса экономические тексты стремятся к экономии языковых средств там, где это возможно. В связи с этим, компактность изложения достигается посредством эллиптических конструкций и опущением сказуемого (чаще – в заголовках).

Приведённые дискурсивные лексико-грамматические характеристики помогают более чётко определить масштаб выборки подходящих средств речевого воздействия, а также избежать некорректных средств, которые снизят общую эффективность речевого акта.

Таким образом, мы приходим к выводу, что речевое воздействие – это целенаправленное влияние субъекта речевой деятельности на реципиента. В широком смысле любой текст обладает неким воздействующим потенциалом,

но в узком смысле исключительно необходимость оказания речевого воздействия ради достижения неязыковых целей может стать основной причиной создания речевого акта. Реализация воздействия возможна благодаря разнообразию применяемых средств. Наиболее общее представление о средствах речевого воздействия позволяет подразделить их на вербальные и невербальные. Разница между устной и письменной речью обуславливает разнообразие паралингвистических средств речевого воздействия. Относительно универсальными вербальными средствами являются лексико-грамматические, однако, их эффективность может быть обусловлена целым рядом дополнительных факторов. В частности, это может быть дискурсивное влияние.

Список использованных источников

1. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
2. Симененко, А. А., Паралингвистические и экстралингвистические факторы как основа англоязычной коммуникации / А. А. Симененко, А. В. Вишнякова // Проблемы и перспективы современной гуманитаристики: педагогика, методика преподавания, филология, организация работы с молодёжью. – 2021. – № 2. – С. 32–37.
3. Тарасов, Е. Ф. Речевое воздействие: методология и теория / Е. Ф. Тарасова // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 5–18.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова ; Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. – URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/ter-minasova-lang-and-icc/ter-minasova-yazik-i-mkk-BOOK.pdf> (дата обращения: 20.04.2022).

УДК 372.8

ББК 74.268.1

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ОПИСАНИЮ КАК КОМПОЗИЦИОННОМУ ТИПУ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В 6 КЛАССЕ

АЙРАПЕТЯН ЛАРИНА РУБИКОВНА

магистрант 1 курса

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия, airapetyan@mgpu.ru

КОЛЕСНИКОВ АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

доктор педагогических наук, профессор кафедры германистики
и лингводидактики Института иностранных языков

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия, kolesnikov@mgpu.ru

Ключевые слова: описание, композиционно-речевая форма, Примерная образовательная программа, иностранный язык, 5-7 класс, внеурочная деятельность.

Аннотация. В статье рассмотрено описание как композиционно-речевая форма, приведена классификация видов текстов-описаний и их отличительные особенности. Также проведен анализ Примерной образовательной программы основного общего образования по английскому языку. Анализ показал существующую проблему – отсутствие требований к овладению некоторыми видами описаний, которые несут в себе большой потенциал развития иноязычной коммуникативной компетенции. В качестве решения этой проблемы предложена разработка программы курса внеурочной деятельности для учащихся 6 классов на основе модульно-рейтинговой системы обучения. Вместе с тем обозначены цели теоретического и практического блоков программы, принципы, на которых должно строиться обучение в рамках курса.

TEACHING ORAL DESCRIPTION AS A COMPOSITIONAL TYPE OF SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE 6th FORM

AIRAPETYAN LARINA RUBIKOVNA

1st year master's student of Moscow City Teacher's Training University,
Moscow, Russia

KOLESNIKOV ANDREI ALEKSANDROVICH

doctor of pedagogical sciences, professor of the Department
of German Studies and Linguistic Didactics of Moscow City Teacher's Training
University, Moscow, Russia

Key words: description, compositional-speech form, Approximate educational program, foreign language, 5th-7th grade, extracurricular activities.

Abstract. The article considers the description as a compositional-speech form, provides a description types classification and their distinctive features. The analysis of the Approximate educational program of basic general education in English is also carried out. The analysis showed the existing problem – the lack of requirements for mastering certain types of descriptions, which carry a great potential for the development of foreign language communicative competence. As a solution to this problem, the development of a program of extracurricular activities for 6th form students based on a modular rating system of education is proposed. At the same time, the objectives of the theoretical and practical blocks of the program, the principles on which the training should be based within the course are outlined.

Согласно ФГОС ООО целью изучения дисциплины «Иностранный язык» является «формирование иноязычной коммуникативной компетенции» [9], которая состоит из языковой, речевой, компенсаторной, социокультурной и учебно-познавательной компетенций. Формирование коммуникативной компетенции происходит путем развития коммуникативных умений. Под коммуникативными умениями М. Т. Баранов подразумевает «сенсорные и мыслительные действия учащихся, направленные на создание связных устных и письменных высказываний разных функционально-смысловых типов (описаний, рассуждений, повествований) и функциональных стилей» [1, с. 22]. Необходимость построения текста в рамках определенного типа речи поддерживает и Т. А. Ладыженская [6], а также ряд зарубежных авторов, среди которых М. П. Брандес [2]. Последняя же, однако, повествование именуется «сообщением».

Из определения М. Т. Баранова понимаем, что существуют три основных композиционно-речевых формы текста (устного и письменного): повествование, рассуждение и описание. Под композиционно-речевой формой (КРФ) текста здесь подразумеваются речевые единства, структурирующие, придающие целостность мысли. Структура КРФ создается с помощью системы логических отношений, которые проявляются в типах связи. Существуют следующие типы связи в тексте: соположение, последовательность и каузальность [4]. Им соответствуют типы КРФ: описание, повествование и рассуждение соответственно. Подробнее рассмотрим описание, так как оно указано как обязательный компонент обучения в Примерной образовательной программе 5–7 классов [8].

По системе Э. Верлиха [3, с. 52] описание соотносится с восприятием в пространстве, а позиция говорящего сводится к ориентации на расположение предмета коммуникации в пространстве. Таким образом, цель текста-описания – дать представление о наиболее существенных сторонах описываемого объекта. Такая цель обуславливает композиционные особенности текста-описания:

- общее представление об объекте / явлении;
- описание отдельных элементов в порядке убывающей важности;
- личное отношение к описываемому объекту.

Тексты-описания отличаются разнообразием в зависимости от объекта описания и бывают статистическими и динамическими [3, с. 53-57]. Добавив основание – объект описания, заметим, что в статистическом описании можно выделить следующие подвиды:

– предметное. Изображает фрагмент мира, в котором разворачиваются события, о которых идет речь. Для него характерно называть фон описываемой картины, использовать глаголы не активного действия, а передающие сообщение о наличии предметов в момент их восприятия, а именно – их местоположение и свойства;

– портретное. Его цель – создать образ персонажа, причем этот персонаж будет одновременно элементом и чувственно воспринимаемого мира, и событийного;

– теоретическое описание. Как правило, оно используется для научных исследований и инструкций. Особое внимание здесь уделяется не прилагательным, а глаголам, которые подчеркиваются логическим ударением, которое подкрепляется позиционно;

Если в основе статического описания находятся предметы, то в основе динамического описания – действия. Предложения в таком виде описания автосемантичны, то есть несут самостоятельный характер и как бы не связаны друг с другом логически. В динамическом описании можно выделить следующие подвиды:

– событийное. Оно призвано описать, как обстоят дела в определенный момент у какого-либо объекта;

– описание внутренних переживаний. Оно показывает динамику чувств и эмоций главного героя.

Из этой классификации видов описаний можем извлечь общие лингвистические особенности этого типа речи:

- основную смысловую нагрузку несут существительные, прилагательные, в некоторых случаях – глаголы;

- глаголы используются в настоящем или прошедшем времени. Это созвучно классификации М. П. Брандес [2], в которой говорилось о трех разновидностях структурных типов описания: описания с единым планом прошедшего времени, описание с единым планом настоящего времени, номинативные описания;

- высокая частота использования эмоционально-экспрессивных средств;

- перечислительная структура однородных компонентов;

- перечислительная интонация.

Анализ этих признаков позволяет предположить основные ошибки, возможные при составлении текста-описания:

- фактологическая неточность

- отсутствие логики (тема – рема)

- излишняя или недостаточная детализация

Обратимся к примерной образовательной программе по английскому языку за 5, 6, 7-е классы. Проанализировав разделы «коммуникативные умения монологической речи», мы пришли к выводу, что за три года в области монологической речи требования практически не меняются: «Создание устных связных монологических высказываний с использованием основных коммуникативных типов речи:

- описание (предмета, внешности и одежды человека), в том числе характеристика (черты характера реального человека или литературного персонажа);

- повествование/сообщение;

- изложение (пересказ) основного содержания прочитанного текста;

- краткое изложение результатов выполненной проектной работы.

Данные умения монологической речи развиваются в стандартных ситуациях неофициального общения в рамках тематического содержания речи с опорой на ключевые слова, вопросы, план и/или иллюстрации, фотографии» (в 6, 7 классах в качестве опор добавляются таблицы) [8]. Незначительная динамика проявляется только в увеличение объема высказывания (5 кл. – 5–6 фраз; 6 кл. – 7–8 фраз; 7 кл. – 8–9 фраз). Кроме того, основное внимание уделяется портретному описанию, тогда как другие виды описаний также могли бы помочь в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Для решения этой проблемы рациональным видится разработка курса внеурочной деятельности, в рамках которого учащиеся будут знакомиться с различными видами текстов-описаний.

Наиболее перспективным способом организации такого курса является модульно–рейтинговая система, так как она обеспечит высокую адаптивность, осуществит интеграцию и дифференциацию содержания обучения путем группировки проблемных модулей учебного материала, обеспечивающих разработку курса в полном, углубленном или сокращенном варианте [11].

Согласно рекомендациям, один кредит равняется 35 академическим часам. Поскольку школа выделяет на внеурочную работу по предметам 1–2 часа в неделю, чтобы не допустить чрезмерной загруженности [7; 10], то за 1 учебный год можно «изучить 2–3 модуля при условии, что часть теоретического материала будет сокращена или представлена учителем в краткой лекционной форме» [5, с. 120] Сам модуль должен состоять из следующих элементов:

- цели изучения модуля;
- описание содержания обучения в рамках конкретного модуля;
- критерии усвоения содержания модуля;
- методическое руководство для преподавателей;
- рекомендации для учащихся и их родителей.

При модульном обучении предполагается переход к рейтинговой системе оценки знаний, что позволяет, с одной стороны, отразить в большом диапазоне индивидуальные способности учащегося, а с другой – увеличить состоятельность учения, учитывать не только одноразовые результаты контроля, но и особенности работы в течение всего обучения. При этом контрольные задания можно распределить по 3 уровням сложности, где «к первому относятся задания на выявление знания фактов, понятий, теории и т.д. Второй уровень – это применение полученного знания и / или умения в знакомой ситуации. Третий уровень – это применение полученного знания в нестандартных ситуациях» [5, с. 74].

Поскольку курс носит модульный характер, в нем возможны теоретические и практические разделы. В теоретических разделах происходят занятия по системам (лексика, грамматика, функциональный язык), а в практических разделах занятия направлены на развитие умения устного высказывания и являются более ориентированными на практику. Поскольку речь идет о подростках (6 класс), предполагается активное использование игр и метода проектов.

Цель теоретического раздела – знакомство учащихся 6 класса с основными видами текста-описания. Цель практических разделов – развитие умений устного описания на иностранном языке. Для достижения этих целей необходимо соблюдать следующие принципы:

– принцип динамичности, который является основой модульного обучения. Он опирается на независимость модулей друг от друга, поэтому возможно свободное изменение содержания модулей, исходя из актуальных изменений процесса обучения;

– принцип гибкости, который подразумевает учет индивидуальных возможностей и потребностей ученика. Для реализации этого принципа необходимо сначала провести диагностику уровня развития детей, а потом переходить к наполнению модуля содержанием с учетом полученных данных;

– принцип осознанной перспективы, согласно которому ученик должен быть осведомлен о всем пути освоения курса, контрольных точках и конечной цели, а также понимать необходимость высокого уровня самостоятельности при освоении материала;

– принцип разносторонности методического консультирования, который предполагает активность и педагога, и ученика в процессе обучения, причем учитель реализует консультативную и координирующую функции;

– принцип мотивации, заключающийся в заблаговременном изучении стиля мотивации каждого ученика и регулярном стимулировании учебно-познавательной деятельности на основе полученных данных. Особую важность этот принцип приобретает в свете многообразия курсов внеурочной деятельности в школе;

– принцип проверки новых знаний на практике, который подразумевает помощь в сохранении полученных знаний и развитых умений, а также руководство по их правильному применению в новых условиях, не заданных изначальными рамками курса;

– принцип эргономического представления информации, который необходим ввиду частоты занятий курса. Необходимо, чтобы содержание курса было для подростков ярким, интересным и легким для запоминания. Для этого необходима работа по представлению информации.

Итак, мы предполагаем, что обучение устному описанию как композиционному типу речи на иностранном языке в 6 классе может стать более эффективным, если разработать программу курса внеурочной деятельности, который будет основываться на цели и принципах, указанных выше.

Список использованных источников

1. Баранов, М. Т. Умения и навыки в школьном курсе русского языка / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1979. – № 4. – С. 21–25.

2. Брандес, М. П. Стилистика текста. Теоретический курс (на материале немецкого языка) / М. П. Брандес : учебник для студентов и аспирантов, обучающихся по специальностям направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – М. : Прогресс-Традиция. – 2004. – 413 с.

3. Валгина, Н. С. Теория текста : учеб. пособие для студентов вузов по специальностям 021500 / Н. С. Валгина. – М. : Логос. – 2003. – 278 с.

4. Ключков, А. В. Особенности функционирования композиционно-речевых форм в структуре текста художественного произведения / А. В. Ключков // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019. – № 1. – С. 119–127.

5. Колесников, А. А. Профессионально-ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику / А. А. Колесников. – Рязань : РГУ им. С. А. Есенина. – 2011. – 211 с.

6. Ладыженская, Т. А. Система обучения сочинениям в V–VIII классах / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1967. – 312 с.

7. Попова, А. В. Проблемы организации внеурочной деятельности по физике / А. В. Попова, С. А. Холина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 95–101.

8. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Английский язык». – URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Anglijskij_yazik_proekt_.htm?ysclid=1f0a7sl1fu564505394 (дата обращения: 22.02.23).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во просвещения РФ. – Министерство просвещения: офиц. Сайт. – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения 31.10.2022).

10. Холина, С. А. Использование метода управления проектом во внеурочной деятельности по физике / С. А. Холина, А. В. Попова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 91–98.

11. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – М. : Нар. образование. – 1996. – 157 с.

УДК 372.881.111.1: 371.321

ББК Ч 426.819 = 432.1 – 270

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

АЛЕКСЕЕВА АЛЕКСАНДРА БОРИСОВНА

студентка Чувашского государственного педагогического университета
имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, m0mtyan@yandex.ru

ГРИГОРЬЕВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка
Чувашского государственного педагогического университета
имени И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, elnic82@rambler.ru

Ключевые слова: проблемно-ориентированное обучение, урок, английский язык, обучение иностранному языку, методика обучения иностранному языку.

Аннотация. Работа посвящена исследованию актуальности проблемно-ориентированного обучения на уроке английского языка в средней школе. В статье приводятся статистические данные опроса, проведённого среди преподавателей английского языка школ г. Чебоксары. Выявляются основные проблемные моменты в реализации данного подхода, делаются общие выводы.

PROBLEM-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING PROBLEM-SOLVING SKILLS IN ENGLISH LESSONS AT SCHOOL

ALEKSEEVA ALEKSANDRA BORISOVNA

Student of Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

GRIGORIEVA ELENA NIKOLAEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of english language
department of Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Key words: problem-based learning, lesson, English language, foreign language teaching, foreign language teaching method.

Abstract. The work is devoted to the investigation of the relevance of problem-based learning in the English lessons at school. The paper gives statistical data of the survey held among English teachers in the schools of Cheboksary. The main problematic points in the implementation of the approach are revealed and general conclusions are drawn.

Образование в 21 веке сталкивается с более сложными требованиями к компетентности. Школьного образования уже недостаточно, если оно направлено на то, чтобы вооружить учеников разнообразными знаниями в рамках учебной дискуссии, предусмотренных учебным планом. Школьное образование должно также функционировать для оптимального развития потенциала выпускников и подготовки их к продолжению обучения на более высоком уровне и самореализации в реальной жизни и в мире труда. Овладение понятиями и навыками действительно является важным аспектом образования, но этой способности недостаточно, чтобы приспособить учащихся в жизни.

«Школьное образование также должно быть направлено на формирование более широких способностей, таких как навыки критического и творческого мышления, навыки самостоятельного обучения, инновационные способности, владение информационными технологиями и т. д.» [2]. Способность широко мыслить является важной способностью, которую необходимо развивать. Развитие навыков разностороннего мышления в настоящее время является основной целью образования. Они необходимы для решения современных задач.

Актуальность данного исследования обусловлена целью изучения иностранных языков, а именно – развитием коммуникативной компетенции и критического мышления учащихся.

Материалом данного исследования являются анализ результатов опроса преподавателей английского языка на предмет их отношения к реализации проблемно-ориентированного обучения. Теоретической основой исследования являются научные статьи по данной теме, педагогические труды методистов, педагогов, психологов. Решение поставленных задач обеспечивается применением наблюдения, сопоставления, обобщения и анализа.

Проблемно-ориентированное обучение (ПОО) – это активный подход к обучению, который подчеркивает практическое применение знаний и навыков через решение реальных проблем. При таком подходе вместо того, чтобы преподаватель «кормил студентов информацией с ложечки», им предоставляется конкретная, плохо структурированная проблема, над решением которой ученики работают вместе (обычно в малых группах).

Истоки данного вида обучения можно проследить в медицинской профессии, где он был разработан как средство обучения врачей, чтобы обучаемые лучше решали проблемы и критически мыслили. Однако успех в медицинском образовании вскоре привел к его внедрению в других областях, таких как бизнес, инженерия и образование.

Одно из ключевых преимуществ проблемно-ориентированного обучения заключается в том, что оно готовит студентов к трудностям, с которыми они

столкнутся на работе, где им придется решать сложные, неструктурированные проблемы. Более того, технология помогает развить критическое мышление, умение решать проблемы, навыки сотрудничества и общения – основные компетенции, которые высоко ценятся работодателями.

Также проблемно-ориентированное обучение повышает мотивацию и вовлеченность студентов, предоставляя им активную роль в обучении. Поскольку перед ними ставится сложная проблема, которую нужно решить, они больше заинтересованы в поиске решения.

Этот образовательный метод основан на философских идеях Джона Дьюи, который считал, что образование должно быть сосредоточено на решении проблем, а не на заучивании, и что обучаемые должны быть активными участниками собственного обучения. По классификации Дьюи, Проблемно-ориентированное обучение – это педагогика, ориентированная на ученика, совместная, экспериментальная и основанная на исследовании. Он считал, что студенты учатся лучше всего, когда они активно вовлечены в процесс обучения и когда им предоставляется возможность исследовать и экспериментировать с новыми идеями [4].

Согласно мнению Селевко Г. К. для реализации проблемной технологии необходимы:

- отбор самых актуальных, сущностных задач;
- определение особенностей проблемного обучения в различных видах учебной работы;
- построение оптимальной системы проблемного обучения, создание учебных и методических пособий и руководств;
- личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка [3].

Успех реализации проблемного обучения зависит от соблюдения условий этого процесса для качественного овладения иноязычной коммуникативной компетенцией путем выполнения комплекса проблемных заданий учениками, а также сопровождением педагога на всех этапах учебной деятельности.

Определение нынешнего состояния реализации методики проблемно-ориентированного обучения, в частности, на уроках английского языка, стало следующим этапом нашего исследования. Для этого в ходе практической части нашего исследования мы провели опрос среди 20 преподавателей английского языка в г. Чебоксары.

Согласно проведенному опросу, 90 % реципиентов знают о методике проблемно-ориентированного обучения.

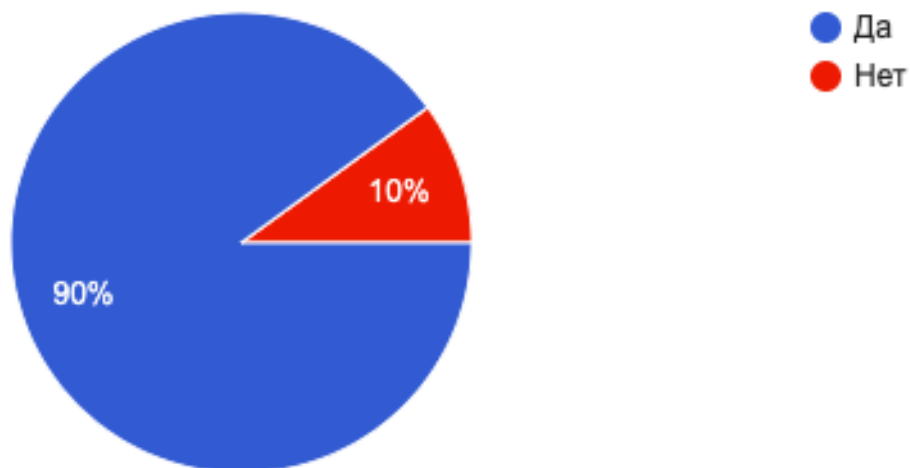


Рис. 1. Результаты ответов на вопрос: «Знаете ли вы о технологии проблемного обучения?»

Большее половины опрошенных также применяют методику на своих уроках английского языка в школе, лицее или гимназии.

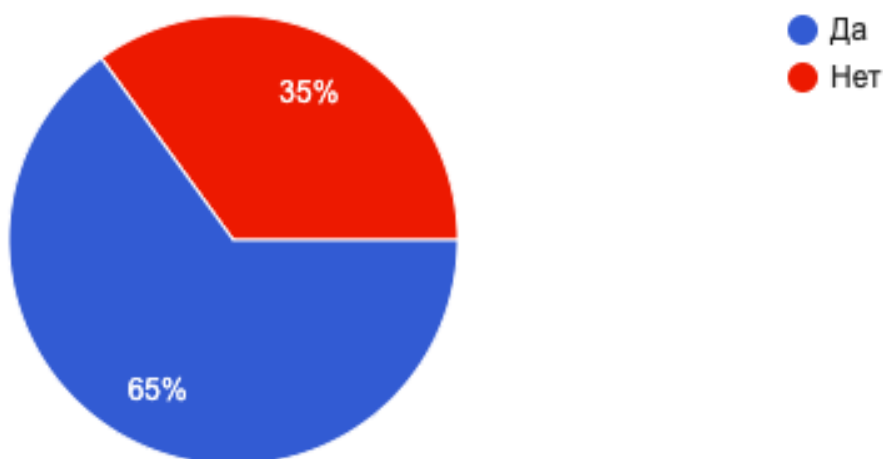


Рис. 2. Результаты ответов на вопрос: «Применяете ли вы технологию проблемного обучения на своих уроках?»

Тот факт, что большинство учителей знают, что такое проблемно-ориентированное обучение, говорит о том, что это широко признанный и применяемый в образовании подход к обучению. Активное использование метода также может свидетельствовать о том, что учителя прошли определенный уровень профессиональной подготовки в своем учебном заведении. Также учителя отметили, что в основном работают по данной технологии с учениками 5–11 классов. Так как у детей младшего возраста могут возникнуть следующие проблемы при реализации технологии ПОО:

1. Ограниченная концентрация внимания: детям младшего школьного возраста трудно сосредоточиться на задачах, требующих концентрации и усилий.

2. Отсутствие опыта: у детей младшего возраста могут быть не развиты социальные и когнитивные навыки, необходимые для эффективного обучения.

3. Языковые барьеры: дети младшего возраста, изучающие новый язык, могут испытывать трудности с пониманием новых понятий и инструкций.

4. Различия в развитии: мозг детей младшего возраста все еще находится в процессе развития, и они могут не обладать такими же способностями к рассуждению и общим знаниями, как дети старшего возраста и взрослые.

5. Различия в стиле обучения: у детей младшего возраста могут быть иные стили обучения и предпочтения, чем у детей старшего возраста [1].

При ответе на вопрос «Испытываете ли вы трудности во время применения технологии проблемного обучения?» всего 10% опрошенных ответили, что испытывают затруднения при реализации проблемно-ориентированного обучения.

Наиболее частым замечанием преподавателей стало отсутствие доступного методического материала с готовыми моделями работы.

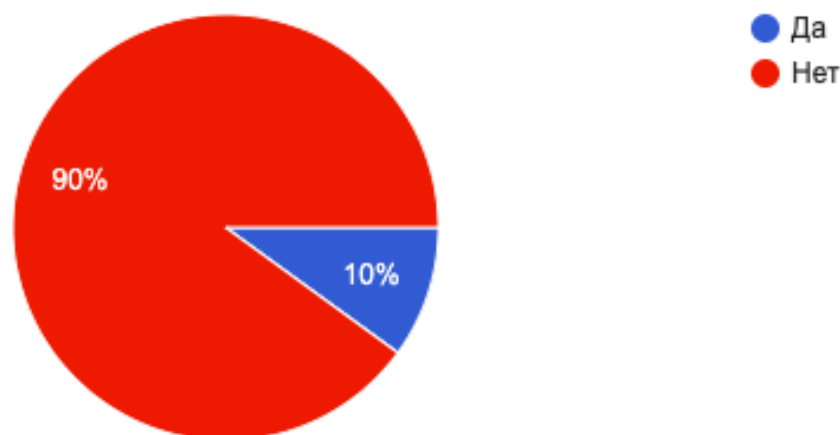


Рис. 3. Результаты ответов на вопрос: «Испытываете ли вы трудности во время применения технологии проблемного обучения?»»

При анализе ответов на вопрос «Оцените эффективность работы учащихся при применении вами технологии проблемного обучения?» мы можем сказать, что большинство преподавателей отмечают успешную работу детей и в целом считают данный метод эффективным.

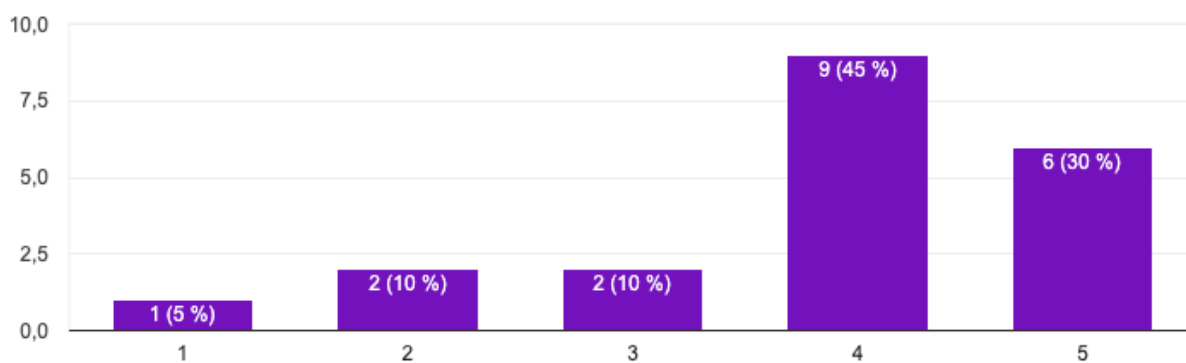


Рис. 4. Результаты ответов на вопрос: «Оцените эффективность работы учащихся при применении вами технологии проблемного обучения»

Реализация ПОО требует тщательного планирования и содействия со стороны преподавателя. Очень важно, чтобы преподаватель направлял и поддерживал студентов на протяжении всего процесса решения проблем, чтобы обеспечить достижение целей обучения. Кроме того, преподаватели должны регулярно оценивать обучение студентов, чтобы убедиться, что они продвигаются к решению проблемы.

В целом, ПОО – это эффективный подход к обучению, который может улучшить результаты обучения студентов и подготовить их к требованиям рабочей силы. Однако для успешного применения он требует тщательного планирования и содействия со стороны преподавателей. Несмотря на трудности, проблемно-ориентированное обучение остается популярным подходом к обучению, который широко используется в различных образовательных контекстах.

Список использованных источников

1. Брушлинский, Л. В. Психология мышления и проблемное обучение / Л. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
2. Григорьева, Е. Н. Подготовка будущих учителей иностранного языка к осуществлению профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО второго поколения / Е. Н. Григорьева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2015. – № 1 (85). – С. 113–117.
3. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко: – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
4. Турчанинова, Ю. И. Классические труды Дьюи / Ю. И. Турчанинова. – М. : Прогресс, 2000. – 324 с.

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.1

ПОТЕНЦИАЛ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

БОНДАРЕВА АНАСТАСИЯ ОЛЕГОВНА

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия
aobond200170@gmail.com

Ключевые слова: геймификация, мотивация, методика, игра, веб-квест, обучение иностранным языкам.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования геймификации с целью повышения мотивации и интереса к изучению английского языка. Анализируется целесообразность использования данной технологии при организации учебного процесса, а также приводятся конкретные примеры геймифицированных учебных заданий, созданные с целью повышения мотивации к изучению английского языка.

THE POTENTIAL OF GAMIFICATION IN THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

BONDAREVA ANASTASIA OLEGOVNA

5th year student of the Faculty of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: gamification, motivation, methodology, game, web quest, teaching foreign languages.

Abstract. The article discusses the possibilities of using gamification in order to increase motivation and interest in learning English. The expediency of using this technology in the organization of the educational process is analyzed, as well as specific gamified examples of educational tasks created to increase motivation to learn English are given.

In teaching a foreign language, the productivity and effectiveness of language acquisition and the formation of foreign language communicative competence directly depends on the motivation of students. In the modern world, the problems of sustainable motivation of schoolchildren in learning a foreign language are becoming particularly relevant. Students lose interest in learning a foreign language from class to class.

Let's consider the concept of motivation. According to G. V. Rogova, motivation is a side of the student's subjective world, it is determined by his own motives and preferences, by the needs he realizes [1, p. 9].

Motivating students is a complex educational process that needs to be properly organized and structured. It is known that sufficient motivation is required to perform any activity. However, there are certain limitations. Excessive motivation can lead to deterioration in the effectiveness of activities. In this case, a high level of motivation

provokes unwanted emotional reactions, such as stress. A foreign language lesson should be structured in such a way that students' curiosity, interest and desire for independent and group work do not fade away.

Within the framework of teaching foreign languages, there are currently a large number of opportunities to increase the motivation of students thanks to modern educational technologies. So, one of the newest technologies of the educational process organization is gamification.

Gamification in learning is the use of game rules which are used in modern online games to motivate students and achieve real educational goals in the course of studying an academic subject [2].

The main task of integrating gamification in any field is to increase user engagement without losing their trust in this process [4].

The American scientist K. Kapp in his monograph distinguishes two types of gamification: structural and meaningful [3, p. 78]. Structural gamification refers to the use of various game elements in the educational process. Meaningful gamification implies a departure from traditional teaching methods, when the entire learning process is based on a selected game plot and follows certain rules.

At the moment, many teachers use structural gamification in their work, which involves the use of competitive elements: points, medals, badges, honor boards, quests. These elements motivate students by creating a competitive spirit, and are the basis of any gamification.

Gamification in education involves obtaining many possible advantages, including the following [5, p. 25]:

- students feel like the "masters" of their learning process;
- more relaxed atmosphere regarding failure, as students can just try again;
- more fun during the training session;
- learning becomes visible and fixed with the help of progress indicators;
- students can show intrinsic motivation for learning;
- students can use different learning strategies with different avatars/characters;
- students often feel more comfortable in a play environment.

Let's consider some ways of using gamification in foreign language lessons on the example of the developed tasks for the educational complex "Enjoy English" 11th grade, M. Z. Biboletova, E. E. Babushis, N. D. Snezhko.

1. Web quests. Web quest is a solution to a problem task with elements of a role-playing game, in which most of the information is obtained through an "Internet search".

The topic of this web quest is "The job of your dreams".

This web quest was designed to consolidate the material already passed, as well as to deepen their knowledge.

The choice of authentic language materials from Internet resources and a creative approach to presenting the results will help motivate students to learn the language and improve the quality of monologue utterance. Thus, the goal of the web quest was determined - to tell about the chosen profession in the format of a speech to the class. To achieve the goal, students had to solve the following tasks:

- explore online resources; get acquainted with your own personal qualities and suitable activities;
- critically analyze the advantages and disadvantages of the chosen professions;
- prepare a creative project in the form of a presentation and present it to the class.

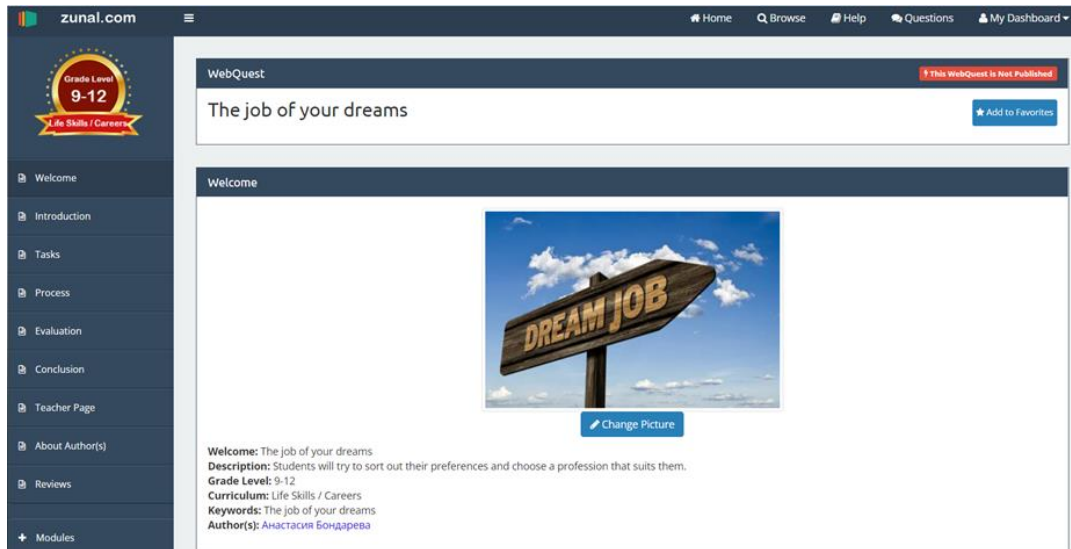


Figure 1 Example of a web quest created on the service Zunal.com

2. Debates and discussions. By debate is meant a collective discussion of different opinions on a particular topic of the issue. The essence of the discussion consists in a collective discussion of an issue in order to come to a common opinion. A significant amount of vocabulary will be required here, and therefore it is acceptable for the level of secondary general education.

We have developed a lesson in the format of a debate on the topic "Ecological problems". The lesson is aimed at fostering mutual understanding and improving the skills to work in a team, instills interest in learning English.

The following goal was set: to form a holistic view of environmental problems, possible ways to solve them. It should be noted that this lesson is the final lesson on the topic "Ecology", students independently defend projects, prepare a text for oral utterance.

The following roles were distributed among the students:

The Judge

Nature

Nature's Barrister

Mankind

Society's Barrister

Secretary

The first witness

The second witness

The third witness

The fourth witness

During the event, the following environmental problems were highlighted: garbage pollution, water pollution, air pollution, global warming, depletion of natural resources, deforestation.

A lesson of this format not only motivates students to learn a foreign language, but also involves them in the process of preserving nature, helps to form vital competencies that prepare students for real life.

3. Intellectual tournaments. It is characterized by the need to quickly and correctly answer questions and the ability to argue your answer. The following categories of games are appropriate: «What? Where? When? », «Who Wants to Be a Millionaire? »

This development was used to expand knowledge on the topic of Science or Fraud. The students were divided into 3 teams, they were offered a quiz "Jeopardy Game", where facts about mysterious places in Russia, hypotheses related to the study of space, outstanding people of different eras, mysterious animals and creatures, as well as outstanding achievements of modern science were presented. In the process of this type of gamification, a competitive spirit appears, which also motivates them, and without noticing it, they approach learning more diligently.

	100	200	300	400	500
Unknown Russia	?	?	?	?	?
Extraordinary Men	?	?	?	?	?
Wonders of the World	?	?	?	?	?
Mysterious Space	?	?	?	?	?
Interesting Inventions	?	?	?	?	?

Figure 2 Jeopardy game: "Science or Fraud?"

Thus, we note that innovative processes have a direct impact on the development of education in our country. Improving the effectiveness of the quality of education and its modernization are inextricably linked with the innovative developments of scientists. Gamification is the solution to many problems of learning in our country, and not just a buzzword or a momentary trend. In this regard, we can conclude that the gamification potential is huge. If applied correctly, it can contribute to the acquisition of positive qualitative and quantitative experience among schoolchildren, increasing their involvement and loyalty to study.

Список использованных источников

1. Рогова, Г. В., О некоторых путях повышения мотивации изучения иностранных языков у школьников в IV-VII классах / Г. В. Рогова, З. Н. Никитенко // Иностранные языки в школе № 6. – 1988. – С. 9–13.

2. Храбкин, П. В. Геймифицируй это: как урок превратить в игру // Онлайн-обучение iSpring. – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool/> (дата обращения: 27.03.2023).

3. Kapp, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods / K. M. Kapp // San Francisco: Pfeifer. – 2012. – 301 p.

4. Reem, S. Al-T., Increasing Students Engagement / S. Al-T Reem, F. D. Lamya, F. I. Lamiaa // Data Structure Course Using Gamification. – 2018. 5. Reiners, T. Gamification in education and business / T. Reiners // New York : Springer. – 2015.

УДК 811: 378: 372.881.111.1
ББК 74.4

ФОРМИРОВАНИЕ 4К-КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

БАБУШКИНА ЛАРИСА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков
ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К. А. Тимирязева», г. Москва, l.babushkina@rgau-msha.ru

МУФИД МУСИН

докторант, Университет Ибн Зор
Агадир, Марокко, m.moufid@uiz.ac.ma

Ключевые слова: компетенция, навык, навыки XXI века, навыки «4К», критическое мышление, креативность, кооперация, коммуникация, формирование навыков «4К», обучение иностранному языку, студенты неязыковых специальностей.

Аннотация. Эта статья является результатом исследования обучения иностранному языку в неязыковых вузах на основе навыков 4 компетенций. Навыки 4 компетенций включают в себя коммуникацию, сотрудничество, критическое мышление и решение проблем, а также творчество и инновации. В данном исследовании сбор полученных результатов осуществлялся путем применения метода фокус групп. Сбор данных осуществлялся путем определения наблюдаемых переменных, а именно проблем, которые возникают при внедрении обучения иностранному языку на основе навыков 4 компетенций в неязыковых вузах. Из результатов исследования следует, что существуют проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в процессе обучения иностранному языку на основе навыков 4 компетенций, а именно: студенты испытывают трудности с пониманием иноязычного материала, особенно в отношении формирования критического мышления, у преподавателей отсутствует понимание того, как применять цифровые технологии для формирования креативности на занятиях по иностранному языку, студенты могут применять только один или два навыка в процессе обучения иностранному языку.

BUILDING 4C SKILLS IN NON-LINGUISTIC STUDENTS

BABUSHKINA LARISA EVGENIEVNA

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Foreign and Russian Languages
Department, Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural
Academy, Moscow

MOUFID MOUHICINE
candidate for Doctor's Degree
University Ibn Zohr, Agadir, Marocco

Key words: competence, skill, 21st century skills, 4C skills, critical thinking, creativity, cooperation, communication, 4C skills building, foreign language teaching, non-linguistic students.

Abstract. This article is the research result of 4C skills-based foreign language teaching in non-language higher education institutions. 4 competences skills include communication, cooperation, critical thinking and problem solving as well as creativity and innovation. In this study, the findings were collected by applying the focus group method. Data was collected by identifying observable variables, namely the problems that arise in the implementation of 4 competencies skills-based foreign language teaching in non-language higher education institutions. From the results it follows that there are problems faced by teachers and students in the process of foreign language teaching based on 4C skills, such as: students have difficulties in understanding foreign language material, especially in relation to the critical thinking formation, teachers lack understanding of how to apply digital technologies to form creativity in foreign language classes, students can apply only one or two skills in the foreign language learning.

Современные требования в любых сферах человеческой жизни, в частности образовании, продиктованы сегодня быстрым развитием науки и техники. Поскольку экономика начинает активно использовать бесконтактные автоматизированные решения, не требующие человеческих ресурсов, люди все больше переходят в области, где ценятся человеческие качества – навыки критического мышления и решения проблем, креативность и инновации, эмоциональный интеллект, навыки сотрудничества и общения. Все больше возникает необходимость формировать соответствующие компетенции уже со школы и продолжать их совершенствование в системе профессионального образования.

Практика обучения в вузе требует от преподавателей развития навыков, необходимых обучающимся в ответ на вызовы времени. Эти навыки хорошо знакомы как навыки XXI века, или навыки 4 компетенций, или навыки «4К» (4C skills) и включают в себя: критическое мышление (critical thinking), креативность (creativity), кооперация (collaboration), коммуникация (communication).

Существует мнение, что устойчивое развитие личности обучающегося тесно связано с обладанием определенными ключевыми компетенциями, которые позволяют конструктивно и ответственно взаимодействовать с окружающим миром. Исследования показывают, что данные компетенции описывают конкретные качества, необходимые личности для осуществления деятельности и самореализации в различных сложных контекстах и ситуациях. Мы соглашались с мнением авторов (М. А. Пинская, А. М. Михайлова [4] и др.), что навыки «4К» представляют собой совокупность и взаимодействие когнитивных элементов, волевых способностей и навыков, мотивационных и аффективных склонностей. Это означает, что данным компетенциям нельзя научить, их нужно развивать самим обучающимся на протяжении непрерывного образования, так как они необходимы всем обучающимся всех возрастов на всех

уровнях образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, дополнительное профессиональное образование и др.).

Навыки «4К» можно описать в виде четырех поэтапных категорий, а именно: во-первых, овладение способами мышления, включая креативность, инновации, критичность, решение проблем, принятие решений и проактивное обучение; во-вторых, развитие трудоспособности, включая общение, сотрудничество, работу в команде; в-третьих, ощущение себя как в глобальном, так и локальном масштабе; в-четвертых, умение пользоваться инструментами для развития навыков «4К», а именно, информационными технологиями, цифровой грамотностью.

Рассмотрим каждое «К» более подробно.

Критическое мышление авторы (В. Надурак [9], А. Жданько [10], Н. В. Баграмова, М. А. Ведерникова [2] и др.) упоминают как один из самых необходимых навыков, который хотят видеть работодатели у своих работников. Его стремятся развивать учебные заведения, включая в перечень компетенций в образовательных программах. Наконец, о критическом мышлении постоянно упоминают в контексте борьбы с дезинформацией, которые создают немало проблем современным демократическим сообществам. Критическое мышление – это интеллектуально дисциплинированный процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, полученной из наблюдений, опыта, размышлений, рассуждений или коммуникации, в качестве руководства для убеждений и действий. Критическое мышление позволяет лучше ориентироваться в большом потоке информации, способствует быстрому распознаванию причинно-следственных связей, тренирует умение выделять первичное и вторичное, быстро находить новые решения и понимать причины успехов и неудач.

Отправной точкой для определения креативности в рамках данной работы послужила обширная научная литература о креативности (Дж. Херд [8], В. Г. Рябчикова, Н. А. Сергеева, А. А. Зайцев [11] и др.). В частности, мы стремились сформулировать определение креативности с подкрепляющими его объяснениями, которое бы одновременно соответствовало существующим исследованиям, но в то же время было доступно для интерпретации преподавателям и студентам. Таким образом, креативность – способность видеть и принимать нестандартные решения, что позволяет оценивать ситуацию с различных сторон и чувствовать себя уверенно в меняющихся условиях среды. Другими словами, ее можно интерпретировать как способность генерировать собственные идеи, привлекать и развивать начинания других людей.

Как показал анализ литературы (А. Ю. Алипичев, О. В. Таканова, Е. Б. Новикова [7] и Л. М. Бояркина, Е. А. Давыдова, С. И. Пискунова, О. Д. Рогачева [5] др.), основа совершенствования лежит в руках коммуникации. Все отрасли и фирмы полагаются на связь для повышения своей производительности. Следовательно, коммуникация – это способ передачи данных, начиная с одного человека и заканчивая следующим. Основной причиной общения является передача информации другому

человеку. Система коммуникации – это очень чувствительная система, так как она может быть нарушена очень быстро. Многочисленные барьеры могут мешать потоку информации. Поэтому, все, что человек хочет сказать, должно быть понятным, иначе цель коммуникации будет нарушена. В любой социальной сфере коммуникация сопровождает поток информации между подразделениями и людьми через различные типы носителей информации. Эти средства могут быть устными, письменными или электронными. В настоящее время большая часть информации передается через электронные носители. Этот поток информации имеет решающее значение для эффективности управления. Сотрудники будут выполнять свою работу в соответствии с данными им инструкциями. Понимая важность коммуникаций внутри подразделения, люди стремятся составить конкуренцию другим. Поэтому важно понимать значение коммуникации и связывать коммуникацию с повседневной деятельностью и не позволять плохому влиянию мешать коммуникационной цепи внутри организации. Таким образом, коммуникация – умение быстро и продуктивно налаживать контакты, слушать и слышать собеседника, доносить до понимания других людей свою точку зрения в формате «равный-равному».

Кооперация (командная работа или сотрудничество) – процесс, тесно связанный с коммуникацией и относится к профессиональной сфере. Кооперация является ключевой движущей силой общества, навыком которой должны обладать обучающиеся. Способность к сотрудничеству определяется навыками общения в группе, что осуществляется путем обсуждения для решения определенной проблемы. Обладающие навыками сотрудничества студенты становятся более ответственными и способны работать в команде для достижения общих целей. Смысл сотрудничества, которым владеют студенты, заключается в их подготовке к будущей профессиональной деятельности, в то время как в самой профессиональной сфере на первый план выходит взаимодействие сотрудничества и ответственности. Профессиональное обучение в вузе должно быть построено таким образом, чтобы навыки сотрудничества обучающихся могли повыситься. Важно прививать навыки командной работы с раннего возраста каждому ребенку. Это способствует развитию способности взаимодействовать и выражать идеи или мысли членам команды, определять общую цель и способы ее достижения через распределение ролей и оценки результативности действий [3].

Реальность, которая происходит сейчас, заключается в том, что формирование навыков «4К» в рамках профессионального обучения еще не реализовано должным образом. Авторами (М. В. Антонова [1], Л. А. Лазутова [6] и др.) особо отмечается значимость применения различных технологий, в частности цифровых и дистанционных образовательных технологий, и подходов в изучении иностранного языка, что очень важно для формирования навыков «4К». Исходя из проанализированных научных работ, цель проведенного исследования – выявить проблемы, связанные с внедрением обучения иностранному языку на основе навыков «4К» в вузе, результаты которого можно будет использовать в последующих исследованиях. Методами

исследования явились изучение обзора публикаций с помощью систематического анализа, педагогическое наблюдение, метод фокус-групп, метод индукции (формирование выводов о реализации технологии) и др.

Для определения значимости навыков «4К» в организации обучения иностранному языку нами была проведена работа с фокус группами. Фокус-группа – качественный метод сбора информации, который представляет собой моделируемую дискуссию с последующим наблюдением и анализом. Суть данного метода заключается в том, чтобы члены дискуссии обладали сходными социально-демографическими характеристиками, установками или моделями поведения.

Базой исследования явились ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева», г. Москва, Россия и Университет Ибн Зор, г. Агадир, Марокко. Были организованы две фокус-группы преподавателей (15 человек) и студентов (27 человек). Им необходимо было определить и оценить степень внедрения технологий формирования навыков «4К» у студентов неязыковых специальностей. Наиболее распространенными ответами оказались: «Я использую на занятиях по иностранному языку цифровые технологии для развития креативности у студентов», «Я не имею представления о возможностях использования цифровых форм обучения иностранному языку для развития креативности у студентов», «Применение социальных технологий увеличивает возможности эффективного усвоения элементов кооперации и улучшает взаимодействие студентов в группе при обучении иностранному языку» и др.

Результаты работы фокус групп показали, что преподавателями и студентами подчеркивается значимость и необходимость формирования навыков «4К» для будущей профессиональной деятельности. Инновационные формы обучения иностранному языку с применением технологий формирования навыка кооперации применяются 87 % преподавателей, однако работа по формированию критического мышления на занятиях по иностранному языку проводится не на достаточном уровне, всего 43 %. Готовность преподавателей к освоению технологий формирования креативности ниже (78 %) по сравнению со студентами (92 %). Умение работать в команде преподаватели оценивают ниже (45 %) по сравнению с оценкой студентов (68 %). Обе категории, и преподаватели и студенты (94 %), сходятся во мнении, что навыки коммуникации позволяют нестандартно решать образовательные задачи и повышают мотивацию студентов к учебному процессу по иностранному языку, что является эффективным.

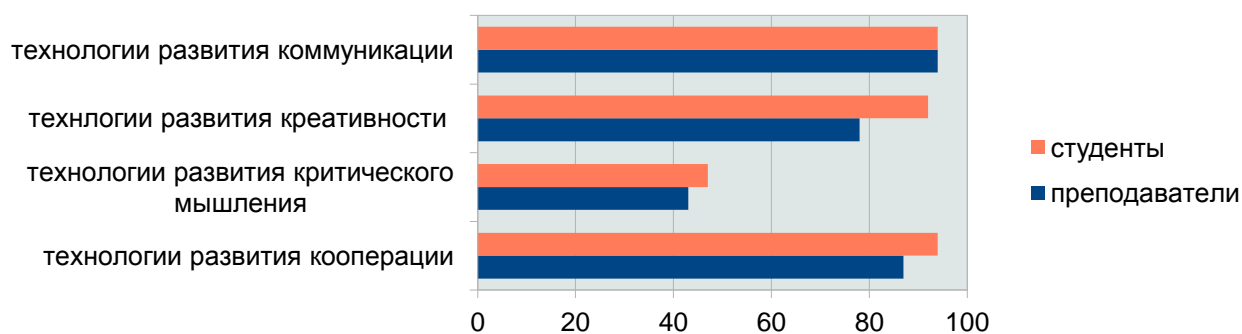


Рис. 1. Результаты полученных данных фокус групп

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что преподаватели в целом приложили усилия, чтобы надлежащим образом внедрить в обучение иностранному языку технологии формирования навыков «4К». Тем не менее, все еще существуют некоторые проблемы, а именно: студенты испытывают трудности с пониманием материала на занятиях по иностранному языку, особенно связанных с формированием критического мышления, отсутствует понимание преподавателями использования цифровых технологий для формирования навыков «4К» в обучении иностранному языку, студенты еще не научились применять все навыки «4К» должным образом, или могут применять только один или два навыка в процессе обучения иностранному языку. В дополнение к выявленным в результате проведения исследования трудностям добавим, что формирование навыков «4К» в обучении иностранному языку происходит более эффективно там, где проводятся подобные исследования.

Список использованных источников

1. Антонова, М. В. Дистанционные образовательные технологии в изучении иностранного языка в медицинском колледже / М. В. Антонова // Наука и образование : сборник трудов участников XIV Международной научной конференции, Белово, 26–27 ноября 2021 года. – Красноярск : Научно-инновационный центр, 2022. – С. 141–150. – EDN YHFOMD. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48101793> (дата обращения 20.04.2023).
2. Баграмова, Н. В. Развитие критического мышления аспирантов в области экспериментальной медицины в процессе подготовки к научным дебатам на английском языке / Н. В. Баграмова, М. А. Ведерникова // Шатиловские чтения. Преемственность традиций в современном иноязычном образовании : сборник научных трудов. – Санкт-Петербург : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2022. – С. 26–31. – DOI 10.18720/SPBPU/2/id22-197. – EDN VTHNLA. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50109106> (дата обращения 20.04.2023).
3. Гурова, П. В. Технологии обучения английскому языку в разноуровневой группе / П. В. Гурова // Актуальные вопросы англистики и методики преподавания русского языка как иностранного : сборник научных статей. Выпуск 2. – Москва : Языки Народов Мира, 2023. – С. 55–62. – EDN VXZGQK. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50187830> (дата обращения 20.04.2023).
4. Пинская, М. А. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : Практические рекомендации / М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – Москва : Российский учебник, 2019. – 76 с.

– ISBN 978-5-358-23602-8. – EDN NQMAFI. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49450277> (дата обращения 20.04.2023).

5. Пискунова, С. И. Англоязычная художественная литература как средство формирования коммуникативной компетенции на старшем этапе обучения английскому языку / Л. М. Бояркина, Е. А. Давыдова, С. И. Пискунова, О. Д. Рогачева // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14. – № 1(53). – С. 16-19. – DOI 10.51609/2079-3499_2023_14_01_16. – EDN HPQPLL. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50487568> (дата обращения 20.04.2023).

6. Технологии и подходы обучения иностранному языку студентов неязыковых профилей подготовки : монография. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. – 157 с. – ISBN 978-5-8156-1514-4. – EDN JZGYZE. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49315191> (дата обращения 20.04.2023).

7. Alipichev, A. Yu. Forming Professionally Important Qualities of Students of Non-Linguistic Universities by Means of the “Foreign Language” Discipline / A. Yu. Alipichev, O. V. Takanova, Ye. B. Novikova // Journal of Higher Education Theory and Practice. – 2022. – Vol. 22, No. 7. – P. 121–129. – DOI 10.33423/jhetp.v22i7.5277. – EDN KJYXDH. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49580147> (accessed 20.04.2023).

8. Heard, J. Evidencing creativity in educational settings / J. Heard, S. Krstic, S. Richardson // Journal of Creativity, 2023. – Volume 33. – Issue 1. – P. 100046. – ISSN 2713-3745, <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100046> (accessed 20.04.2023).

9. Nadurak, V. Critical thinking: concept and practice / V. Nadurak // Filosofiya osvity Philosophy of Education. – 2023. – № 28 (2). – P. 129–147. – DOI: 10.31874/2309-1606-2022-28-2-7 (accessed 20.04.2023).

10. Zhdanko, A. Identification Of Cognitive Manipulations That Have The Greatest Impact On Students In The Internet / A. Zhdanko // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2019. – Vol. 7. – No. 1. – P. 35–42. – DOI 10.5937/ijcsee1901035Z. – EDN DZYOHT. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37294776> (accessed 20.04.2023).

11. Zaitsev, A. A. Development of students' verbal creativity using flash cards in foreign language classes / V. G. Ryabchikova, N. A. Sergeeva, A. A. Zaitsev [et al.] // Perspectives of Science and Education. – 2022. – No. 3 57). – P. 214–231. – DOI 10.32744/pse.2022.3.12. – EDN IAZMRF. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49287786> (accessed 20.04.2023).

УДК 372.881.111.1

ББК 74.268.1

О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ (УСТНЫЙ СТИЛЬ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ, ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК)

БУТКЕВИЧ ДАРЬЯ СТАНИСЛАВОВНА

магистрантка кафедры японского языка Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия, dbutka@mail.ru

Ключевые слова: речевая компетенция, обучение говорению, японский язык, официально-деловое общение, оценивание навыков говорения

Аннотация. В данной статье приведены основные критерии оценивания сформированности речевой компетенции при обучении говорению у учащихся, изучающих японский язык; описаны главные особенности устного стиля официально-делового общения

японского языка. Рассматриваемые критерии были сформулированы на основе уже существующих критериев оценивания сформированности речевой компетенции при обучении говорению на иностранном языке с учетом специфики устного стиля официально-делового общения на японском языке с целью оценивания уровня сформированности навыков говорения учащихся при обучении устному стилю официально-деловой коммуникации на японском языке.

ON THE CRITERIA FOR ASSESSING THE LEVEL OF FORMATION OF SPEECH COMPETENCE IN TEACHING SPEAKING (ORAL STYLE OF OFFICIAL AND BUSINESS COMMUNICATION, THE JAPANESE LANGUAGE)

BUTKEVICH DARIA STANISLAVOVNA

master student of the Japanese Language Department of Moscow City University,
Moscow, Russia

Key words: speech competence, speaking training, the Japanese language, formal business communication, assessment of speaking skills

Abstract. The article presents the main criteria for assessing the formation of speech competence in teaching speaking to students studying the Japanese language; the main features of the oral style of official business communication of the Japanese language are described. The criteria under consideration were formulated on the basis of the already existing criteria for assessing the formation of speech competence when teaching foreign language speaking, taking into account the specifics of the oral style of official business communication in Japanese in order to assess the level of formation of students' speaking skills when teaching the oral style of official business communication in Japanese.

Речь – это один из важнейших элементов существования человека, отражающий как его индивидуальные характеристики, так и национальные особенности, менталитет. Кроме того, формирование личности человека, обеспечение его успешной социализации и создание позитивного образа профессионала в какой бы то ни было области (например, посредством успешной самопрезентации, решения коммуникативных вопросов) во многом обусловлено развитием его языковой культуры и речемыслительной деятельности. Следовательно, развитие речевой компетенции у учащегося необходимо на всех уровнях образовательной системы [1, с. 10; 6, с. 28].

Речевая компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений и навыков), задаваемых по отношению к определенному компоненту речевой подготовки, включающего языковую, коммуникативную и методическую составляющие. Она занимает особое место среди элементов лингвистического образования, поскольку является переходной ступенью между лингвистической и коммуникативной компетенцией, т.е. между усвоением теоретических знаний о языке и способностью наиболее эффективно использовать речевые навыки для успешного общения. Речевой навык, в свою очередь, – это способность автоматизированно проводить речевые операции, пользуясь грамматическими и лексическими средствами (например, операции выбора той или иной

синтактико-морфологической структуры предложения и ее реализация в зависимости от условий коммуникации и речевых норм) [2; 6, с. 31].

В процессе получения высшего образования студенты, согласно методике преподавания иностранных языков и нормативным актам, должны развить различные умения, в число которых входят умения говорения (как в монологической форме, так и в диалогической) как часть речевой компетенции, основной задачей которых является формирование вторичной языковой личности (концепция И. И. Халеевой). Кроме того, отмечается, что говорение, включая в себя намного больше различных видов умений и навыков по сравнению с другими видами речевой деятельности, является самым трудным, но ключевым для реального общения аспектом изучения иностранного языка [1, с. 11, 2, 4, 8, с. 245].

Проблемой данного исследования является факт отсутствия как таковых критериев оценивания уровня сформированности речевой компетенции при обучении устному стилю официально-делового общения японского языка.

Однако для решения поставленной проблемы сначала необходимо обозначить общие критерии сформированности речевой компетенции в области говорения. Например, согласно Сороковых Г.В., можно выделить следующие 4 критерия:

1. грамматическое, лексическое и орфоэпическое соответствие нормам устной речи;
2. логическая и синтаксическая связность речи;
3. уместное использование невербальных средств общения;
4. объем высказывания, соответствующий программным требованиям (складывается из количества слов в минуту и продолжительности высказывания) [10, с. 222–223].

Кроме того, к вышеперечисленным критериям можно добавить критерии, отражающие развитие у учащихся умений, относящихся к диалогической речи, которые были сформулированы Н. Д. Гальсковой и Е. Ю. Матушкиной:

1. умение находить общие позиции с собеседником;
2. способность грамотно аргументировать свою точку зрения;
3. умение передавать и запрашивать информацию различными способами;
4. быстрота реакции и разнообразие речевых формул реагирования;
5. уместность реплик и адекватное реагирование на высказывания партнера;
6. умение вовлечь партнера в общение;
7. соблюдение характеристик диалога (эллипсность, ситуативность, наличие эмоционально-окрашенной лексики) [7, с. 153, 4, с. 223].

Говоря об обучении устному стилю официально-деловой коммуникации на японском языке, которая, согласно Вейнберг Н.М. представляет из себя стиль речи, использующийся в ситуациях делового общения для выражения равноправных отношений и отношений субординации как при осуществлении внешних контактов компаний, так и в процессе коммуникации внутри предприятия, использующийся помимо прочего (в документообороте,

корреспонденции и т. д.) в различных видах устного общения, в рамках предложенных критериев также можно выделить некоторые особенности:

1) в области грамматики и лексики как в монологической, так и в диалогической речи широко используются вежливые и этикетные формы (т.е. так называемая лингвистическая вежливость), что выражается в гоноративных и депрециативных формах; применяется заимствованная лексика на фоне развития различных отраслей производства и глобализации; клише и шаблонные выражения (применение которых ситуативно и определяется такими факторами как социальная иерархия – признаки «высший» - «низший» и «свой» – «чужой», – пол, возраст и т. д.) [5, с. 64, 9, с. 21];

2) в рамках ведения монолога, «делового выступления», которое чаще всего опирается на письменный текст, имеют значение чёткость структуры речи, краткость высказываний, объективность, нейтральность тона, логическая, а не эмоциональная или личная оценка ситуации; могут быть использованы книжные слова и фразеологизмы [5, с. 64; Свинин 2008: 6];

3) в рамках деловой беседы использование невербальных средств общения, жестов (например, кивков головы или сигналов проявления внимания – *айдзуту*), передача экспрессии, что, согласно исследованиям, усилилось в японской деловой сфере за последние десятилетия [3, с. 61, 9, с. 8];

4) в контексте деловой беседы также необходимо соблюдать некоторые условия для успешного общения: в умении передавать, запрашивать информацию, а также умении адекватно реагировать на высказывания партнера важным будут являться ненавязчивость, избегание прямых оценок и столкновений взглядов, стремление к неоднозначности в общении, т.е. так называемая концепция *аймай* [5, с. 67].

5) использование стратегии речевой поддержки, стремлении учитывать мнение собеседника; применение как намеренной учтивости, которая выражается с помощью вежливых категорий и частого обращения по названию должности, так и юмора в речи для поддержания благожелательной атмосферы беседы [3, с. 66, 9, с. 9].

6) говоря о позиции «соблюдение характеристик диалога», можно отметить, что, если партнер по общению не является носителем японского языка (или в ситуации общения учащиеся разыгрывают диалог между японцем и иностранцем), по отношению к нему могут применяться нейтральные, а не подчеркнуто вежливые формы [9, с. 9].

На основе всего вышесказанного можно сформулировать критерии оценивания сформированности речевой компетенции в области говорения на японском языке официально-делового стиля:

1) грамматическое соответствие нормам устной речи официально-делового стиля японского языка;

2) лексическое соответствие нормам устной речи официально-делового стиля японского языка:

1. использование гоноративных форм;
2. использование депрециативных формах;
3. использование клише;

3) фонетическое соответствие нормам устной речи японского языка;

- 4) орфоэпическое соответствие нормам устной речи японского языка;
- 5) синтаксическая связность речи;
- 6) логическая связность речи;
- 7) монологическая речь:
 1. четкость и краткость высказывания;
 2. нейтральность высказывания;
 3. использование книжной лексики;
- 8) диалогическая речь:
 1. использование жестов;
 2. использование недосказанности;
 3. использование речевой поддержки;
 4. неиспользование прямых оценочных суждений.

Таким образом, в данной статье были описаны основные показатели развитой речевой компетенции у учащихся, были представлены особенности устного стиля официально-деловой коммуникации на японском языке, а также определены критерии для оценивания уровня сформированности речевой компетенции при обучении устному стилю официально-делового общения японского языка.

Список использованных источников

1. Артемьева, Г. Н. Формирование речевой компетентности и речевых компетенций студентов вуза / Г. Н. Артемьева // Вестник Нижневартского государственного университета. – Новосибирск, 2016. – № 1.– С. 9–13.
2. Афанасьева, О. В. Сущностная характеристика речевой компетенции / О. В. Афанасьева // Проблемы современной науки и образования. – Москва, 2015.
3. Вейнберг, Н. М. Речевые стратегии устного делового общения на японском языке. Современные лингвистические теории: проблемы слова, предложения, текста / Н. М. Вейнберг // Сборник научных статей. отв. ред. проф. М. В. Малинович. – Иркутск : ИГЛУ, 2008. – С. 55–63.
4. Гальскова, Н. Д. Теория и методика обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2015. – 363 с.
5. Дыбовский, А. С. Некоторые особенности стиля устного публичного выступления в современном японском языке / А. С. Дыбовский // Известия Восточного института Дальневосточного государственного университета. – 1997. – № 5. – С. 62–68.
6. Манаенкова М. П. Речевая компетенция в контексте личностно-профессиональных компетенций студента / М. П. Манаенкова // Гаудеамус. – Мичуринск, 2014. – № 1 (23). – С. 28–32.
7. Матушкина, Е. Ю. Основные методы контроля сформированности навыков говорения / Е. Ю. Матушкина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 45. – С. 152–154.
8. Плиева, А. О. Современные требования к формированию иноязычной речевой компетенции студентов / А. О. Плиева, М. Б. Арадахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–4. – С. 224–227.
9. Свинина Н.М. (Свинина) Деловой стиль японского языка в устной форме : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.22 / Свинина Надежда Михайловна ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова ; Ин-т стран Азии и Африки. – Москва, 2008.

10. Сороковых, Г. В. Формирование и оценка уровня сформированности речевой компетенции на примере говорения / Г. В. Сороковых, М. К. Чадунели, А. О. Андрух // Современное непрерывное образование и инновационное развитие : сборник трудов участников VI Всероссийской научно-практической конференции, Серпухов, 20 апреля 2016 года. – Серпухов: Межрегиональное общественное учреждение «Институт инженерной физики», 2016. – С. 220–223.

УДК 372.881.1

ББК 74.268.1

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ
В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ**

ВИШЛЕНКОВА СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
svetlana.vshlekova@yandex.ru

АНИСКОВА ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА

студентка факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Россия, aniskovayulia41@yandex.ru

Ключевые слова: немецкий язык, интерактивные технологии, интерактивное обучение, художественные тексты, преимущества, характеристика, комплекс упражнений.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме обучения учащихся чтению художественных текстов на немецком языке в старших классах средней общеобразовательной школы. С точки зрения авторов, одним из результативных средств успешного обучения чтению на иностранном языке является внедрение в учебный процесс интерактивных технологий. В статье описываются положительные стороны использования данных технологий в обучении немецкому языку и их отбор, в соответствии с целями урока, которые преследует учитель. Приводится пример упражнений на основе интерактивных технологий для обучения чтению художественных текстов на уроке немецкого языка в 10 классе.

**INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF TEACHING READING
LITERARY TEXTS IN GERMAN IN SECONDARY SCHOOL**

VISHLENKOVA SVETLANA GENNADIEVNA

candidate of philological sciences, associate professor of the department of foreign
languages and teaching methods of the Mordovian State Pedagogical University,
Saransk, Russia, svetlana.vishlenkova@yandex.ru

ANISKOVA YULIA SERGEEVNA

student of the faculty of foreign languages of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, aniskovayulia41@yandex.ru

Keywords: German, interactive technologies, interactive learning, literary texts, advantages, characteristics, a set of exercises.

Abstract. This article is devoted to the difficulty of teaching students to read German literary texts in secondary school. From the authors' point of view, one of the effective means of successfully teaching reading in a foreign language is the introduction of interactive technologies into the educational process. The article describes the positive aspects of the use of these technologies in teaching German and their selection, in accordance with the objectives of the lesson pursued by the teacher. An example of exercises based on interactive technologies for teaching reading of literary texts in a German lesson in the 10th grade is given.

В рамках учебного процесса слово «чтение» обозначает один из основных видов речевой деятельности, связанный с письменными формами общения. Он занимает одну из главных позиций по использованию, доступности и важности, так как навыки устной и письменной речи развиваются на основе навыков чтения [1, с. 78].

Содержание учебной программы по немецкому языку направлено на развитие межкультурной компетентности именно для того, чтобы у учащихся сформировался целостный взгляд на мир. Она позволяет увидеть сходства и различия между разными народами и усиливает учебную мотивацию. Именно поэтому в большинстве учебно-методических комплексов мы можем встретить большое количество текстов, которые знакомят учеников с культурой другой страны, наследием и её историей.

При обсуждении чтения и других видов языковой деятельности следует обратить внимание на следующие моменты. Во-первых, чтение связано с письмом, поскольку чтение и письмо используют одну и ту же языковую систему и ее средства выражения. При изучении иностранного языка важно учитывать это и развивать эти два навыка во взаимосвязи друг с другом.

Во-вторых, чтение также связано с аудированием, поскольку и то и другое основано на перцептивной и умственной деятельности, связанной с восприятием, анализом и синтезом. Чтение также связано с говорением. Чтение вслух – это «размеренная речь». Само чтение – это одновременный процесс внутреннего слушания и внутреннего говорения [5, с. 13].

Широкое использование художественных текстов при обучении чтению на уроках иностранного языка, в том числе немецкого, следует отметить как творческий и эстетический процесс. В литературном произведении автор не может непосредственно выразить мотивы поступков героев, взаимоотношения между персонажами или оценку персонажами внутренних процессов и событий, а должен быть понят и интерпретирован читателем. Сложный интеллектуальный процесс обнаружения и углубления скрытого содержания произведения зависит от индивидуальных особенностей восприятия учеником текста, реального жизненного опыта, а также стратегий и приемов, разработанных для обнаружения смысла.

Однако во многих процессах, в том числе и при обучении чтению на иностранном языке с использованием художественных текстов, могут возникнуть свойственные данной работе проблемы. В связи с этим можно выделить несколько проблематичных моментов, с которыми обучающиеся могут столкнуться: глубина и точность восприятия смысла подобранного текста зависит от степени владения материалом на иностранном языке, способности видеть логические связи между фактами, умения пользоваться справочными текстами и скорости чтения.

В связи с этим особое внимание стоит уделять выбору текстов для обсуждения в классе. Хорошо подобранный текст максимально активизирует речевую деятельность учащихся, поэтому он должен отвечать определенным требованиям [6, с. 98].

1. Информативность.
2. Интерес для учащихся.
3. Текст должен служить примером развития и совершенствования навыков и компетенций устного и письменного общения и быть отправной точкой для самостоятельного, лично ориентированного самовыражения.

На уроках немецкого языка большое внимание уделяется работе с текстами не только для развития навыков чтения и понимания прочитанного, но и для развития следующих показателей, которые призваны сформировать знания, умения и навыки, которые учащиеся приобретут для применения в учебных и жизненных ситуациях:

1. Поиск информации.
2. Интерпретация текстов.
3. Размышление над содержанием или формой текста и его оценка.

Результатом данной работы с осмысленной техникой развивающего чтения будет способствовать развитию у подростков способности выражать собственную позицию и вести дискуссию, высказывать свои мысли о прочитанном как устно, так и письменно, понимать художественные тексты и видеть точку зрения автора.

Исходя из вышенаписанного, задача работы с текстами заключается в дальнейшем совершенствовании навыков чтения и понимания содержания немецкоязычных текстов, расширении словарного запаса и развитии разговорных навыков. Для того чтобы сделать текст аутентичной и продуктивной основой для обучения всем видам речевой деятельности, важно научить школьников использовать его и, в связи с этим, необходимо уделять внимание всем этапам работы с текстом, которые в школьной практике разделяются на предварительный, основной и послетекстовый [4, с. 61].

Для совершенствования навыков чтения и понимания содержания немецкоязычных художественных текстов на всех этапах работы целесообразно использовать различные методы, приемы и средства. Одним из таких инструментов является интерактивное обучение.

С точки зрения М. В. Кларина, «интерактивное обучение» – это обучение, основанное на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением, с целью получения нового опыта [3, с. 22].

Согласно определению Е. В. Коротаевой, «под интерактивными технологиями сегодня понимают такие методы обучения, при которых обучающийся погружается в учебную ситуацию, осваивает знания в тесном взаимодействии с другими участниками образовательного процесса» [2, с. 28].

Некоторые из интерактивных методов, которые могут быть использованы, включают в себя:

- сторителлинг
- карусель
- аквариум
- обучая – учусь
- дерево решений
- мировое кафе
- микрофон

При использовании интерактивных технологий учащиеся учатся критически мыслить, рассматривать альтернативы, принимать обоснованные решения, участвовать в дискуссиях и общаться с другими.

С учетом изложенной нами информации был разработан комплекс упражнений для обучения чтению на немецком языке обучающихся 10 класса с использованием интерактивных технологий. Данный комплекс упражнений может быть использован в рамках изучения темы «Schon einige Jahre Deutsch. Was wissen wir alles? Was können wir schon?» УМК «Немецкий язык. 10 класс» И. Л. Бим. Приведем некоторые упражнения данного комплекса.

I. Предтекстовый этап. В рамках темы «Schon einige Jahre Deutsch. Was wissen wir alles? Was können wir schon?» учащимся 10 класса предстоит работа с текстом («Berühmte Deutsche»). Перед чтением учитель демонстрирует на доске фото известных личностей Германии и просит учеников высказать мнение, о чем пойдет речь в тексте для чтения. Ученики высказывают свои предположения. Затем учитель задает вопросы ученикам о том, кто такие знаменитости и почему они так популярны в наше время. После этого учитель предлагает ученикам прочитать текст на тему «Berühmte Deutsche», которые содержат информацию об известных личностях Германии. Ученики могут сделать заметки в тетради или подчеркнуть важные моменты в тексте.





1. Beantwortet ihr meine Fragen. Wer sind Prominente? Warum sind sie heutzutage so beliebt?

II. Текстовый этап.

1. Lest die folgenden Texte über berühmte Menschen in Deutschland. Markiert in der Tabelle, was passt.

Deutschland hat viele berühmte Persönlichkeiten hervorgebracht, die in verschiedenen Bereichen wie Film, Musik, Sport und Wissenschaft erfolgreich sind. Hier sind sechs weitere deutsche Prominente, die du kennen solltest:

Timo Boll – Der Tischtennispieler Timo Boll gehört zu den besten Tischtennispielern der Welt. Er hat zahlreiche nationale und internationale Titel gewonnen und ist auch als Olympionike bekannt.

Cro – Carlo Waibel, besser bekannt unter seinem Künstlernamen Cro, ist ein erfolgreicher Rapper und Produzent. Er hat mehrere Alben veröffentlicht und ist besonders für seine markante Pandamaske bekannt.

Heidi Klum – Heidi Klum ist ein bekanntes deutsches Model und TV-Persönlichkeit. Sie ist als Jurorin in der amerikanischen TV-Show „Project Runway“ bekannt und hat auch in Filmen und TV-Sendungen mitgewirkt.

Sebastian Vettel – Sebastian Vettel ist ein deutscher Formel-1-Rennfahrer und viermaliger Weltmeister. Er hat viele Rennen gewonnen und gilt als einer der besten Rennfahrer seiner Generation.

Angela Merkel – Angela Merkel ist die am längsten amtierende Bundeskanzlerin Deutschlands. Sie ist eine bekannte Politikerin und hat in ihrer Amtszeit viele wichtige Entscheidungen getroffen, die die Zukunft Deutschlands und Europas beeinflussen.

Helene Fischer – Helene Fischer ist eine erfolgreiche Sängerin und Entertainerin. Sie hat mehrere Alben veröffentlicht und ist für ihre einzigartige Stimme und ihre aufwendigen Bühnenshows bekannt.

Diese sechs Prominenten sind nur ein kleiner Teil der vielen erfolgreichen Deutschen, die in verschiedenen Bereichen tätig sind. Es gibt noch viele weitere Persönlichkeiten, die es zu entdecken gilt.

Angela Merkel	...ist eine erfolgreiche Sängerin und Entertainerin
Timo Boll	...ist ein erfolgreicher Rapper und Produzent
Helene Fischer	...ist ein bekanntes deutsches Model und TV-

	Persönlichkeit
Heidi Klum	...ist eine bekannte Politikerin
Carlo Waibel	...gehört zu den besten Tischtennisspielern der Welt
Sebastian Vettel	...ist ein deutscher Formel-1-Rennfahrer und viermaliger Weltmeister

III. Послетекстовый этап.

1. Teilt euch in Gruppen auf und besprecht, welche der Prominenten für euch am interessantesten ist und warum. Am Ende der Diskussion stellt jede Gruppe ihre eigene Berühmtheit vor und erzählt euch, warum sie sie gewählt haben.

2. Wählt einen der Mitglieder eurer Gruppe aus, der ihr repräsentiert und über die von der Gruppe gewählte Berühmtheit informiert.

- a) Was hat euch am besten im Text gefallen?
- b) Was habt ihr über Prominente gelernt?
- c) Welche Meinung habt ihr über diese Person?

IV. Рефлексия:

1. Was habt ihr über deutsche Promis gelernt?

2. Welche Berühmtheit habt ihr gewählt und warum?

Это позволяет учащимся поделиться своими мыслями, чувствами и выводами по определенной теме, а также узнать мнение своих одноклассников и учителя. Многостороннее общение позволяет всем учащимся в классе участвовать в учебном процессе.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что использование интерактивных технологий в процессе обучения чтению художественных текстов на уроке иностранного языка способствует не только формированию умений и навыков чтения, но и одновременно предлагает возможности, обучить учеников другим видам речевой деятельности. При такой форме организации уроков по иностранному языку «коммуникация значительно облегчается и ускоряется, информация становится доступна, актуальна и аутентична.

Список использованных источников

1. Грищенко, Е. В. Особенности изучения курса литературы в старшей школе / Е. В. Грищенко // Вестник научных конференций. – Юком, 2021. – № 2–3. – С. 29–30.
2. Коротаяева, Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы / Е. В. Коротаяева. – Москва : КНОРУС, 2016. – 125 с.
3. Носонович, Е. В. Критерии содержательности и аутентичности учебных текстов / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе, 1999. – № 2. – С. 6–12.
4. Орешко, С. А. Инновационные педагогические технологии: активные и интерактивные методы обучения / С. А. Орешко // Проблемы науки, 2019. – № 9 (45). – С. 69–70.
5. Рахимов, З. Т. Активизация познавательной деятельности и развитие критического мышления студентов в процессе обучения / З. Т. Рахимов // Проблемы современной науки и образования, 2019. – № 3 (136). – С. 42–47.
6. Carter R., Long M. Teaching Literature / R. Carter, M. Long. – Longman, 1991. – P. 57–59.

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ АУТЕНТИЧНЫХ
ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ
АУДИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

ВИШЛЕНКОВА СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент
кафедры иностранных языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
svetlana.vshlekova@yadex.ru

КОТОВА АРИНА АНДРЕЕВНА

студент факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, kotova.arina.311000@gmail.com

Ключевые слова: иностранный язык, аудирование, работа над видеоматериалом, этапы работы, аутентичный видеоматериал, классификация аутентичных видеоматериалов.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме использования аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка. По мнению авторов, аутентичные видеоматериалы обладают достаточными эффективными особенностями для использования на уроке иностранного языка. Авторы описывают этапы работы над аутентичным видеоматериалом и классификацию аутентичных видеоматериалов. В статье предлагается комплекс упражнений по развитию навыков аудирования на основе немецкоязычного видеоматериала.

**THE USE OF GERMAN-LANGUAGE AUTHENTIC VIDEOS AS A MEANS
OF DEVELOPING THE LISTENING SKILLS OF HIGH SCHOOL
STUDENTS**

VISHLENKOVA SVETLANA GENNADIEVNA

candidate of philological sciences, associate professor of the department
of foreign languages and teaching methods
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

KOTOVA ARINA ANDREEVNA

student of the faculty of foreign languages
the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: foreign language, listening comprehension, work on videos, stages of work on listening comprehension, authentic videos, classification of authentic videos.

Abstract. This article is devoted to the problem of using authentic videos in foreign language lessons. According to the authors, authentic videos have sufficiently effective features to be used in a foreign language lesson. The authors describe the stages of work on the authentic videos, the classification of authentic videos as well as the arrangement of the learning material. In this article

the authors offer a complex of exercises to develop listening skills based on the German video material.

Аудирование – это важный вид речевой деятельности, и его развитие является ключевым фактором для обучения иностранному языку [9]. И многие преподаватели иностранных языков считают обучение аудированию сложной задачей из-за того, что это трудно-развиваемый навык, который имеет ряд трудностей при его освоении такие, как ударение, произношение, акцент, и культурный компонент, включающий фразеологические выражения, жаргон и идиомы. По этой причине идея использования аутентичных видеоматериалов на уроке иностранного языка для развития понимания речи на слух была принята во внимание и используется на уроках как эффективное средство развития навыков аудирования. Аутентичные видеоматериалы способствуют обеспечению широкого контекста для дискуссии, улучшению понимания на слух, повышению мотивации к изучению иностранного языка, лучшему пониманию невербальных выражений, хотя и не является таким же распространенным средством как учебные аудиотексты.

Аутентичные видеоматериалы содержат лексику, которая ежедневно используется в стране изучаемого языка. Это позволяет учащимся познакомиться с живым настоящим иностранным языком. При обучении аудированию видеоматериалы способствуют развитию навыков различных видов аудирования: с пониманием основного содержания, с полным пониманием, с выборочным извлечением информации и с критической оценкой. Использование аутентичных видеоматериалов также позволяет мотивировать учащихся к изучению иностранного языка, при условии, если видеоматериалы будут соответствовать возрасту, интересам обучающихся и учебному плану по иностранному языку.

Для того чтобы разобраться, как эффективно использовать аутентичные видеоматериалы, нужно определить такие понятия, как аудирование и аутентичные видеоматериалы.

По мнению Н. Д. Гальсковой: «Аудирование – сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, которая связана с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [1, с. 162].

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина трактуют аудирование как «рецептивный вид речевой деятельности, представляющий собой одновременное восприятие и понимание речи на слух» [2, с. 52].

Исходя из этих определений, можно сделать вывод, что аудирование – это рецептивный вид речевой деятельности, т. е. восприятие текста на слух. Однако в современной методике преподавания иностранных языков аудирование не ограничивается прослушиванием аудио или просмотром видео, но также включает обучение различным видам аудирования: с пониманием основного содержания, с полным пониманием, с выборочным извлечением информации и с критической оценкой. Учащиеся должны научиться извлекать ключевую информацию, запоминать наиболее важную информацию, полностью и точно

понимать просмотренное видео, отбирать необходимую интересующую информацию, не обращая внимания на второстепенную, а также определять тему, смысл, идею и мнение или точку зрения автора видео.

При обучении различным видам аудирования работа над аудиотекстом или видеоматериалом организуется в три этапа:

1. До прослушивания / Предпросмотровый этап.
2. Во время прослушивания / Просмотровый этап.
3. После прослушивания / Послепросмотровый этап [6, с. 24–27].

Данные этапы используются при обучении аудированию с использованием аудио и видеоматериалов и в основном имеют одинаковые цели. Разница лишь заключается в том, как воспринимается материал.

1. Предпросмотровый этап. Прежде всего, целью данного этапа является подготовка к просмотру. Учащиеся формируют установки на первичное прослушивание и снимают возможные языковые трудности, также повышается мотивация к изучению иностранного языка.

2. Просмотровый этап. Целями данного этапа являются контроль сформированности языковых навыков и речевых умений, дальнейшее развитие вышесказанных навыков и умений. При просмотре видеоматериала развивается мышление, восприятие, память и навык умозаключений [2, с. 58–63].

3. Послепросмотровый этап. Целью послепросмотрового этапа является развитие умений устной и письменной речи, при этом используется ситуация видеоматериала в качестве опоры. Также на данном этапе происходит расширение темы или обогащение лексических единиц по теме видео. Проверяется сформированность навыка аудирования [3, с. 25–29].

При обучении аудированию с использованием видео наиболее эффективными в использовании являются аутентичные видеоматериалы, которые содержат не только лексические единицы и грамматические конструкции, характерные для изучаемого языка, но и демонстрируют правильное произношение и акцент носителей языка. Что же такое аутентичные видеоматериалы?

Аутентичные видеоматериалы – это непедагогические аудиовизуальные средства, которые могут быть использованы для изучения, освоения, развития определенных навыков умений, навыков, знаний или для понимания определенной информации, которые сделаны, прежде всего, для носителей языка. Аутентичный видеоматериал содержит информацию, слова, фразы или выражения, которые можно услышать в реальных жизненных ситуациях.

Аутентичные видеоматериалы, в свою очередь, подразделяются на 5 видов или жанров:

1. Документальный видеоматериал определяют как нехудожественный фильм или видео, предназначенные для документирования некоторых аспектов действительности, в частности, для образования, обучения, а также для ведения исторических записей. Существует шесть основных типов аутентичных документальных фильмов: наблюдательный, разъясняющий, участвующий, перформативный, рефлексивный и поэтический.

2. Развлекательный видеоматериал – это видео и фильмы, главной целью которых является развлечение. Нет четких границ, что относится к аутентичному развлекательному видеоматериалу, такой материал различают по жанру, масштабу, назначению. К аутентичному развлекательному видеоматериалу относятся художественные фильмы, видео-блоги, музыкальные клипы, видео о путешествиях, свадебные видео, комедийные шоу и реалити-шоу.

3. Образовательный видеоматериал – видеоматериал, основной целью которого является изучение и освоение определенных умений и навыков, а также запоминание информации из конкретной области знаний. К аутентичным образовательным видеоматериалам относятся лекции, демонстрация экрана, мини-видео, видео-объяснения, видео-симуляция, обучающие видео, онлайн-курсы с видео уроками [10].

4. Рекламный видеоматериал – это короткие ролики, главной целью которых является рассказ о характеристиках товара или услуги, а также причины приобретения данного товара. Аутентичный рекламный видеоматериал включает в себя промо-видео, видео для демонстрации, обзора определенных товаров, видео по набору персонала, презентационные видео, трейлеры, видео-объявления, видео-объяснения, видео с отзывом.

5. Информационный видеоматериал – это видео, в которых информация подана в максимально короткой форме. Главная цель таких видео заключается в сообщении конкретной информации. К аутентичным информационным видеоматериалам относят новости, журналистские репортажи, интервью, видео на новостных сайтах [7].

На основе вышеизложенного материала был разработан комплекс упражнений по видеоматериалу – короткометражному фильму «Zweite Chance» («Второй шанс»). Упражнения были разработаны для учащихся 11 класса, изучающих немецкий язык в качестве первого иностранного. Приведем краткое описание данных упражнений.

На предпросмотровом этапе определяется речевая задача и тема, содержание видео. Также преподаватель вводит учащихся в речевую ситуацию. Для выполнения данных задач учащимся предлагается выполнение следующих заданий: определение названия видео по кадру и дальнейшее предположение о событиях в видеоряде. Также проверяется уровень владения иностранным языком, учащиеся по картинке составляют вопросы. Картинка содержит название видео и подсказку о содержании видео. Также одной из основных задач предпросмотрового этапа является снятие языковых трудностей. Для этого было разработано упражнение, в котором учащиеся должны по изображениям определить значение слов.

На просмотром этапе предлагается упражнение на развитие мышления, восприятия и памяти. Учащимся нужно просмотреть видеофрагмент без звука и ответить на вопросы. Также при выполнении данного упражнения развивается навык говорения. Кроме того, для данного этапа были разработаны упражнения для развития навыков аудирования с выборочным извлечением информации и с пониманием основного содержания. Учащимся нужно было расставить

пропуски в диалоге, а также расположить события в хронологическом порядке. На просмотром этапе проверяется уровень сформированности языковых навыков и речевых умений.

Упражнения на послепросмотровом этапе предназначены для развития навыков устной и письменной речи. Проверяется контроль сформированности навыка аудирования, то есть насколько учащиеся поняли видео, запомнили лексические и грамматические единицы, которые встречались при просмотре и научились применять их в своей речи. На послепросмотровом этапе учащиеся отвечают на вопросы, которые связаны с содержанием видеоматериала. Также учащимся предлагается написать сочинение по теме видео или разыграть ролевую игру.

Таким образом, предлагаемые упражнения были разработаны в соответствии с данными этапами работы над аутентичным видеоматериалом. Также стоит отметить, что при отборе аутентичного видеоматериала учитывался учебно-тематический план по немецкому языку в 11 классе. Нами были разработаны упражнения по теме “Kapitel 4. Die Welt von morgen. Welche Anforderungen stellt sie an uns? Sind wir darauf vorbereitet?” / «Глава 4: Мир завтрашнего дня. Какие требования он будет предъявлять к нам? Готовы ли мы к этому?» УМК «Немецкий язык. 11 класс» авторов И. Л. Бим, Л. И. Рыжова, Л. В. Садова и М. А. Лытаева [4, 99–115].

В качестве примера приведем некоторые упражнения в соответствии с этапами работы над видео.

I. Предпросмотровый этап.

1. Wählt die richtige Bedeutung des Wortes / Выберите верное значение слова.

1) stecken –

- a. skizzieren Sie etwas, um es später zu verfeinern
- b. etwas an eine bestimmte Stelle setzen
- c. etwas maschinell, von Hand machen

2) der Bauer –

- a. eine Person, die etwas entwirft
- b. eine Schicht, die der Schale in Lebensmitteln und Flüssigkeiten ähnelt
- c. das Innere eines Objekts, einer Sache, meist einer Frucht

3) lebensecht –

- a. unheimlich, Gänsehaut erregend
- b. etwas maschinell, von Hand machen
- c. realistisch, vital

4) das Kindheitstraum –

- a. ein Wunsch, der in der Kinderzeit begann und immer noch besteht
- b. ein Metallgewindebolz mit einem Kopf, der in etwas hineingeschraubt wird

und dazu dient, etwas zu verbinden

c. eine Sache lenken

5) verrücken –

- a. eine Sache lenken
- b. etwas woanders hinbringen

c. etwas an eine bestimmte Stelle setzen

6) entwerfen –

a. unheimlich, Gänsehaut erregend

b. skizzieren Sie etwas, um es später zu verfeinern

c. etwas woanders hinbringen

7) herstellen –

a. etwas maschinell, von Hand machen

b. ein Metallgewindebolz mit einem Kopf, der in etwas hineingeschraubt wird und dazu dient, etwas zu verbinden

c. realistisch, vital

2. Bildet Sätze aus den folgenden Wörtern und schlägt vor, wie sie sich auf das Thema des Videos beziehen können / Составьте из следующих слов предложения и предположите, как они могут быть связаны с темой видео.

<i>das Wort</i>	<i>der Satz</i>
der wissenschaftlich-technische Fortschritt	
die Technologie	
das Gerät	
die künstliche Intelligenz	
die Zukunft	
Freunde sein	
3D Drucker	

3. Löst das Kreuzworträtsel und werdet das Thema des Videos kennen / Решите кроссворд и вы узнаете тему видео.

<https://learningapps.org/watch?v=pwet5ymrj23>

II. Просмотровый этап.

4. Beantwortet die folgenden Fragen / Ответьте на следующие вопросы.

1) Wie sieht der Roboter aus?

a. wie ein Roboter b. als eine Berühmtheit c. wie ein Tier

2) In welcher Stadt lebt der Schöpfer des Roboters?

a. Hong Kong b. Bangkok c. Pjöngjang

3) Wie viele Menschen wohnen in dieser Stadt?

a. fast 6 Millionen b. 3 Millionen c. 7 Millionen

4) Wie alt ist der Schöpfer des Roboters?

a. 42 Jahre alt b. 24 Jahre alt c. 44 Jahre alt

5) Mit wem verglich der Ansager Ricky Ma?

a. Doktor Jekyll b. Doktor Frankenstein c. Albert Einstein

6) Wie entwickelt Ricky einen Roboter?

a. Er lötet Metallteile und fügt sie zusammen.

b. Er entwirft die Teile am Computer und druckt sie mit einem 3D-Drucker aus.

c. Er schnitzt die Teile aus Holz und befestigt sie mit Seilen.

7) Warum sieht der Roboter so aus?

a. Das ist das Schönheitsideal von Ricky Ma.

b. So sieht die Mutter von Ricky Ma aus.

c. Der Roboter sieht aus wie kein anderer und hat sein eigenes, einzigartiges Aussehen.

5. Sind diese Aussagen richtig oder falsch? / Являются ли эти утверждения истинными или ложными?

<i>die Aussage</i>	<i>richtig</i>	<i>falsch</i>
1) Sie trägt einen Hut, weil sie nicht hübsch ist.		
2) Die Leute denken, dass der Roboter unheimlich und gruselig aussieht.		
3) Roboter gehören heute zu unserem Alltag.		
4) Ricky betrachtet seinen Roboter als Hobby oder als sein Projekt.		
5) Ricky Ma wählte ein elastisches Kleid für den Roboter.		
6) Rickys Lieblingsrestaurant, in dem Roboter die Gäste bedienen.		
7) Der Mark 1 bleibt in Sachen Menschlichkeit weit hinter dem Service Roboter zurück.		

6. Wer hat diesen Satz gesagt? Merkt euch, wer diesen Satz gesagt hat. / Кто сказал эту фразу? Отметьте, кто сказал эту фразу.

<i>der Satz</i>	<i>der Ansager</i>	<i>Ricky Ma</i>	<i>Marc 1</i>
1) Wir wollen den Erbauer treffen und fliegen in Hong Kong.			
2) Der 42-jährige Ricky Ma entwickelt den lebensechten Roboter komplett.			
3) Ich habe früher Comics geliebt und wollte die Roboter werden lassen.			
4) Am Computer entwirft er den gesamten Roboter zunächst millimetergenau als virtuelles 3D Modell.			
5) Ich habe hier gerade den Kern für den Kopf hergestellt.			
6) Die Haut aus Silikon gießt er in einer vorher angefertigten Form und bringt sie dann am Skelett an.			
7) Die Augen bestehen aus zwei Kameras.			

III. Послепросмотровый этап.

7. Antwortet auf die folgenden Fragen / Ответьте на следующие вопросы.

1) Was haltet ihr von der Entwicklung von künstlicher Intelligenz und Robotern?

2) Was haltet ihr von dieser Art von Mensch-Roboter-Freundschaft?

3) Wie stellt ihr euch euer Leben in einer Welt vor, in der ihr Teil des Alltags geworden seid?

4) Werden wissenschaftliche und technologische Fortschritte unser Leben einfacher oder schwieriger machen?

5) Möchten Sie Ihren eigenen Roboter erstellen? Wie würde sie aussehen? Was ist der Zweck?

8. Führt zu zweit einen Dialog zum folgenden Thema. / Составьте диалог в паре по следующей теме: Ihr wollt einen Roboter erfinden, der euch in eurem Leben hilft. Besprecht, wie er aussehen wird und wofür er verwendet werden soll. Welche Schwächen und Stärken er haben wird.

9. Zeichnet ein Bild und schreibt in kleinen Gruppen eine kurze Geschichte zum Thema «Die Welt der Zukunft, wie ihr sie euch vorstellt».

Подводя итог вышеизложенному, следует подчеркнуть, что использование аутентичных видеоматериалов положительно влияет на развитие навыков аудирования у учащихся. Подобного рода видеоматериалы содержат не только актуальную информацию о стране изучаемого языка, но также отвечают возрастным и интеллектуальным особенностям учащихся и их интересам. Кроме того, использование аутентичных видеоматериалов способствует также развитию умений и навыков говорения и письма, так как учащиеся запоминают лексические и грамматические единицы, которые носители языка употребляют в своей речи и впоследствии они также употребляют в своей.

Список использованных источников

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика, методика. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Просвещение, 2006. – 335 с.

2. Колесникова, И. Л. Англо-русский справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Санкт-Петербург : БЛИЦ, 2001. – 52 с.

3. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / В. М. Филатов, В. П. Белогрудова, Т. Е. Исаева [и др.]. – Ростов на Дону : АНИОН, 2004. – 416 с.

4. Немецкий язык. 11 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : базовый и профильный уровни / И. Л. Бим, Л. И. Рыжова, Л. В. Садомова, М. А. Лытаева. – Москва : Просвещение, 2011. – 272 с.

5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ, 2010. – 239 с.

6. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ, 2010. – 272 с.

7. Five Different Types of Video Productions // BA Productions Group. – URL: <https://baproductions.tv/blog/five-different-types-of-video-productions/> (дата обращения: 01.03.2023).

8. Hu, S. F. On teaching non-English majors listening and speaking through videos / S. F. Hu // China English Language Education Association Journal. – 2006. – № 29. – P. 42–48.

9. Rubin, J. A review of second language listening comprehension research / J. Rubin // The Modern Language Journal. – 1994. – № 78. – P. 199–221.

10. The 6 Types of Video for Learning // Learning Carton. – URL: <https://learningcarton.com/the-6-types-of-video-for-learning/>

УДК 81(243)

ББК 74.58

СЛОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЬЕТНАМСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

ВУ МИ ВАН

магистрант 2 курса,

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва, Россия, thuydonganhvu@gmail.com

РОССИНСКАЯ ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент

кафедры английского языка и цифровых образовательных технологий,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва, Россия, erossinskaya@yandex.ru

Ключевые слова: важность изучения английского языка, студенты вьетнамских университетов, трудности, развитие карьеры, образовательная реформа.

Аннотация. Статья посвящена анализу факторов, затрудняющих изучение английского языка среди студентов вьетнамских университетов. Опираясь на опрос, проведенный среди студентов неязыкового вуза, авторы рассматривают факторы, обуславливающие эти трудности, а также приводят некоторые решения по оптимизации процесса обучения.

DIFFICULTIES OF TEACHING ENGLISH FOR VIETNAMESE UNIVERSITY STUDENTS

VU MI VAN

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

ROSSINSKAYA EKATERINA ALEKSANDROVNA

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English and Digital Educational Technologies, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Keywords: the importance of English learning, Vietnamese university students, difficulty, career development, educational reform.

Abstract. The article is devoted to the analysis of factors hindering the study of English among students at Vietnamese universities. Based on a survey conducted among students at a non-linguistic university, the authors consider the factors that cause these difficulties, and also provide some solutions to optimize the learning process.

Along with the international integration and globalization, Vietnam has been increasing exchanges and cooperation with many countries around the world in all aspects. Along with the international integration and globalization, Vietnam has been increasing exchanges and cooperation with many countries around the world in all aspects. Among with many opportunities, there are many challenges have been posed which require the workers communication and diplomatic skills in many fields. However, language is always one of the most difficulty barriers that require an excellent standard of foreign language proficiency. Learning foreign languages has become more important and vital than ever for Vietnamese students, especially for the university students who are on the path of fostering and developing their careers.

Nowadays, there still remain issues with teaching English to Vietnamese university students, which prevents them from developing speaking skills. Speaking is considered to be the hardest skill to acquire and practice, according to non-linguistics students. Therefore, the article will discuss the value of English in university education and the compilation of statistics on the challenges in teaching English speaking to university students.

From a long history of foreign language teaching and learning, Vietnam's language education has been directly influenced by its relationships with China, France, Russia, and the US [1, p. 225–244]. The necessity to study English in Vietnam has grown over the past twenty years as a result of an increase in foreign investment from nations like Taiwan, Singapore, Hong Kong, Australia, Malaysia, and the European Union; these investors anticipate using English as a language of communication. Since the national economic reform known as Doi Moi in 1986, Vietnam has become the official member of numerous World Organization, that made learning English even more important for Vietnamese people. Actually, to understand the importance of English for university students in Vietnam, it is necessary to clarify the background of English in modern Vietnamese education. Indeed, English has become one of the compulsory foreign language subjects in the prerequisites for students' graduation. Moreover, non-linguistics students must attain the Intermediate proficiency level of one of the international English-language certificates, such as TOEIC or IELTS. In addition, universities and colleges in Vietnam offer exclusively English-taught study programs for a variety of majors like economics, engineering, IT, etc. in which require the students to have enough knowledge and proficiency in English language to participate in classes, understand the textbooks, and complete assignments. Therefore, English is considered as the top priority in each student's learning process in order to satisfy the requirements for university graduation as well as the necessity for career development.

The importance of English in the current context can be determined when most of specialized materials are written or translated into English. Therefore, being fluent in English creates favorable conditions for students to access human knowledge, diverse cultures and advances in the world. Furthermore, learning foreign languages helps students create more job opportunities and experience in different working environments in multinational or foreign organizations. Fluency at a foreign language is not only demonstrated through understanding this language in the learning process, but also through communication skills. However, Vietnamese students still struggle

with speaking skill for a variety of objective and subjective reasons, which makes it challenging to instruct and have students practice this output skill.

In the next part, this paper was supported by the completion of the interview with the students learning in the faculty of Literature in the University of Education in Ho Chi Minh city. In the interview, the students gave the answer to two questions:

1. What do you think about the importance of English to Vietnamese university students?

2. What are the difficulties of learning English language in university according to your point of view?

These non-linguistics students were chosen because they had voted that speaking is the most difficult skill to learn in English language. Therefore, the objectivity and reality of the data collected will be clearer. Through the form of direct interview, the role of English has clearly affirmed. The paper was also based on the collected data and knowledge of related journals and it agrees with these results.

With the collected data, a collection of ideas can be summarized in three main matters. Firstly, the problems of classroom environment were mentioned. Most of the teachers mentioned that they had to deal with large class of 50-60 students where every student could not be involved in EFL speaking and listening practice, and no fruitful interaction took place. Only teacher spoke and students were passive listeners. Every student could not be involved in all the activities. [2, p. 178]. In Vietnam, the location of universities is often in the noisy area in which a variety of background sound may adversely affect the students' attention. Also, the overloaded Vietnamese classrooms with up to fifty or sixty students can prevent them from having real opportunities to practice the language for communication purposes. The students have few opportunities to interact with teachers since class contact hours for learners may only be a few hours a week.

The second problem comes from the Vietnamese test orientation. According to the format of common English test in Vietnam, it is said that the test is designed in written form and only focused on linguistics knowledge in which the emphasis is on the development of reading comprehension, vocabulary and structural patterns to pass examinations. For a long-time facing test-oriented educational system, the students repeatedly conduct this learning process. Even though teachers aim to encourage students to listen and to talk in English, these skills were not reflected in written tests and exams. The most important thing is that the Ministry of Education should change the exam style. It would be better to teach the students to speak English confidently. That means the Ministry of Education puts a heavy burden on our shoulders. [3, p. 6–7]

In the development of English language teaching, a numerous of modern strategies can be applied to support learners improve English skills. However, in Vietnamese English classroom, teachers and learners often follow traditional methods considered as very passive methods in which students mostly study grammar and the opportunity for communication is hugely reduced. Furthermore, the traditional methods without the application of technologies have no ability to interest students in interactive learning. Students are unable to develop rapid reactions to use when they are communicating and their listening and speaking skills can be poor, causing

frustration for the learner and lowering of confidence. As a result, the wrong application of teaching method led to the third difficulties of teaching English speaking for students in Vietnamese universities.

The fourth difficulty is related to the idea of personal need. As a usual, learners' needs are important as they will define their learning targets, shape their motivation and determine whether or not learning will sustain outside class. The wrong need analysis or demand determination might lead to learning deviation. Most Vietnamese students talk about the aim of learning – to achieve a goal set in textbooks and programs, or adopt a model in their materials – rather than about real-life communication. Some of student response that in university classroom, they just use English as means to comprehend academic resources related to their major and then they will focus on communicative skills when they have more time after graduation.

For the solutions, a lot of changes have to be enforced to improve the situation. To reduce the second difficulty, the Ministry of Education should change the format of the test and exam-orientation. It would be better if an oral test was placed as an official part of an English examination. In addition, the investment for building English standard English classes with high quality equipment of sound systems, teaching techniques, together with a good environment in communicating in English is also necessary to contribute to turn English into a second language in the academic environment. Besides, information technology should be applied to the teaching and learning at the university to enhance the interactive learning and teaching in classroom. [4, p. 5318–5321]. As for the students' action, every of them should emphasize their autonomy in learning process. Thus, students surely have accurate personal needs and orientation in study; they can be encouraged to explore English knowledge in different learning method. Apart from working in class, students should plan their own schedule to practice the English language, especially, practice extensive listening is a way to acquire English language in very natural way. This type of listening sub-skill can motivate them to work with their pronunciation, intonation and accent.

In brief, the paper has shown the matters and difficulties still remaining in learning English for Vietnamese university students. Some of them are objective reasons, the others are subjective. However, if the problems are solved, it will lead to a new generation of university students with the high-level proficiency of English language, who can use English as useful means to develop personal career and to show themselves as a vital factor in nation.

Список использованных источников

1. Huynh, T. H The Status of Using English at Work by Vietnamese Students after Graduating from University / T. H. Huynh // Universal Journal of Educational Research – Ho Chi Minh city, Vietnam – 2020. – P. 5318–5321.
2. Phan, L. H. N. Challenges/constraints in teaching today's English in Vietnam: teachers' voices. / L. H. N. Phan // Binh Dinh, Vietnam – 2017. – P. 6–7.

3. Rahman, M. Impact of Classroom Environment on English Education: A Study at the Primary Level in Bangladesh / M. Rahman // International Journal of English and Education – Bangladesh – 2019. – 178 p.

4. Wright, S. Language education and foreign relations in Vietnam. In J. W. Tollefson, (Ed.) / S. Wright // Language policies in education: Critical issues– London, England: Lawrence Erlbaum – 2002. – P. 225–244.

УДК 378.12

ББК 74.48

УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ГАЗИЗОВА АЛЬФИЯ ИЛЬДУСОВНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, Alfgazva@mail.ru

СИРАЕВА МАРИНА НАИЛЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Удмуртского государственного университета, г. Ижевск, Россия, marinasiraeva@mail.ru

Ключевые слова: учебное задание, познавательная активность, иностранный язык, домашнее задание.

Аннотация. В статье рассмотрена сущность и структура учебных заданий, предназначенных для домашней работы студентов при изучении иностранного языка; раскрыты особенности коммуникативно-познавательных (задания по извлечению информации; задания, направленные на смысловую и творческую переработку информации) и познавательно-коммуникативных упражнений по иностранному языку.

TEACHING ASSIGNMENTS IN STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY DEVELOPMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

GAZIZOVA ALFIA ILDUSOVNA

Doctor of Science (Pedagogy), professor of the department of theory and practice of teaching foreign languages of Kazan Federal University, Kazan, Russia

SIRAEVA MARINA NAILEVNA

Candidate of Science (Pedagogy), associate professor of the department of linguistic and didactic assistance in foreign languages for specific purposes communication of Udmurt State University, Izhevsk, Russia

Key words: teaching assignment, cognitive activity, foreign language, homework.

Abstract. The article considers the essence and structure of educational tasks designed for students' homework when studying a foreign language; the authors reveal the features of communicative-cognitive (tasks to extract information; tasks aimed at semantic and creative processing of information) and cognitive-communicative exercises in a foreign language.

Развитие познавательной активности студентов, их инициативы – одна из важнейших задач, стоящих перед высшей школой. Так как познавательная активность тесно связана с самостоятельностью, а одним из основных видов самостоятельной работы студентов является домашнее задание, рассмотрим учебные задания, предназначенные для домашней работы при изучении иностранного языка.

Домашние задания относятся к числу познавательных задач, выполняемых в коммуникативных целях. Познавательная задача, по И. Я. Лернеру, это задача, содержащая проблему, в основе которой лежит противоречие между известным и искомым. Решение этой задачи способствует получению новых знаний с помощью уже известных или новых способов деятельности [1].

В новейших дидактических исследованиях в структуре учебного задания выделяются: а) предписание совершить определенное действие; б) указание на объект, относительно которого предлагается совершить данное действие; в) отношение между этими двумя факторами, потенциально содержащее в себе способ решения задачи. Под предписанием имеют в виду требование найти искомый результат, то есть цель задания, под указанием на объект действия – исходные данные, т.е. условие задачи.

В структуре задания усматривают три части: инструктивную, в которой формулируются задания и даются указания по его выполнению; исполнительную, обеспечивающую выполнение операций или действий студентами с материалом и контрольную, обеспечивающую, в случае необходимости, (само) контроль или (само) коррекцию. Эти части соответствуют последовательности смены фаз речевой деятельности, на формирование которой учебные задания направлены [3].

К компонентам, способствующим развитию самостоятельности студентов, относятся: а) введение в тему или ситуацию общения, с которой может соотноситься содержательный план используемых в упражнении речевых единиц; б) указание на заданные языковые средства и «зону поиска» недостающих в наличном словарном запасе студентов, но необходимых для общения; в) указание на план предполагаемого высказывания, в котором будут использованы языковые средства [5].

Данные дидактических и методических исследований дают основание заключить, что структура учебного задания должна включать: а) информационный компонент (указание на объект действия); б) операционный компонент (указание на состав и последовательность действий); в) мотивационный компонент (например, указание на сферу и ситуацию применения).

Согласно исследованиям (Т. М. Дридзе и др.), упражнения по иностранному языку, предназначенные для домашней работы студентов, можно распределить на две большие группы: коммуникативно-познавательные и познавательно-коммуникативные.

Термин «познавательно-коммуникативные» – условный, он вызван тем, что эти задания подчинены коммуникативным задачам и направлены на осознание студентами особенностей функционирования и использования языковых средств в коммуникативной деятельности. Объектом одной группы является экстралингвистическая информация, подлежащая смысловой переработке и интерпретации; объектом второй группы заданий являются языковые средства, используемые в процессе коммуникативной деятельности.

К первой группе, т.е. **коммуникативно-познавательным упражнениям**, относятся:

1. Задания по извлечению информации. Они могут включать выявление смысловых вех читаемого; нахождение ключевых слов, словосочетаний в предложениях текста; выделение основных и второстепенных фактов, установление их взаимосвязи. В этих заданиях даны анализ материала, сравнение его отдельных частей, синтез, выделение существенных признаков, абстрагирование, конкретизация и обобщение.

Формирование навыков и умений понимания основного содержания прочитанного и нахождения в тексте конкретной информации осуществляется в ходе работы с текстом. Сначала студенты выполняют серию упражнений, способствующих совершенствованию техники чтения, расширению их лексического запаса и развитию языковой догадки, пониманию связующих средств текста и формированию навыков прогнозирования содержания текста. Затем они выполняют предваряющее чтение упражнение, в котором содержатся задания, ориентирующие на выделение смысловых вех в тексте.

Одним из наиболее рациональных способов активизации познавательной активности студентов является работа с текстовыми материалами по домашнему чтению, организация которой требует кропотливого методичного труда [4].

Трудности подготовки к занятию по домашнему чтению заключаются в большом объеме материала (10-15 страниц) и обилии новой лексики. Здесь в задачу преподавателя входит не только дать студенту работу, но и помочь ему справиться с ней, что обуславливает тщательное составление задания. Отсюда первым заданием ставится транскрибирование и перевод некоторых новых слов, знание которых поможет студенту лучше понять текст. Только после выполнения данной работы можно приступить к чтению.

Полезным заданием является поиск в тексте синонимов и антонимов слов, подобранных преподавателем, что не только обогащает словарный запас студентов, но и помогает преподавателю проконтролировать внимательность студента. Не секрет, что, зная заранее вопросы для пересказа текста, студенты зачастую распределяют отрывки, которые будут пересказывать на занятии. Не стоит в этом видеть лишь негативную сторону – менее сложную подготовку. Позже на экзамене ответ ограничен именно подобным объемом текста, а это

значит, пересказывая дома такие отрывки, студент приобретает необходимые навыки. Но, допуская ответы по желанию на занятии, преподаватель должен контролировать, полностью ли прочитан текст, а для этого необходимо его краткое изложение, представить которое способен каждый студент группы. Иногда важно применять пересказ-«снежный ком», развивающий не только навыки вычленения главного, но и умение слушать товарища.

В качестве примера приведем некоторые приемы работы с лексикой по домашнему чтению (роман С. Моэма «Театр») с опорой на активность студентов. Мы не даем списка слов, а предлагаем студентам выбрать выражения, которые, по их мнению, войдут в их активный или пассивный вокабуляр. Формулировка заданий может быть различной: «выписать прилагательные отрицательного значения и сгруппировать их по негативному префиксу (inseparable, unavoidable, intolerable, etc)», «выбрать фразеологические единицы (to cook one's goose, to rise with the lark)», «найти в тексте синонимы к предложенным выражениям (to jump at the chance / to seize the opportunity, to be a burden / to be a millstone round one's neck, to comfort / to console)».

2. Задания, направленные на смысловую переработку информации: составление аннотаций по прочитанному тексту, рефератов разных видов (реферат-конспект, который содержит более полное изложение содержания; реферат-резюме, в котором даются только основные положения текста). Реферирование осуществляется на основе одного или нескольких текстов и не является самоцелью, уже само задание должно отражать его практический характер.

Активной мыслительной деятельности требуют задания, благодаря которым студенты выражают свое отношение к прочитанному, высказывают мнения, привлекая данные из текста и знания, полученные в процессе овладения другими учебными предметами. Например, после прочтения текста «From Fantasy to Science» студентам предлагается обсудить следующий вопрос: «Известный русский физиолог И.П. Павлов писал, что наука требует от человека всей его жизни. Согласны ли вы с этим мнением? Назовите имена крупных ученых и приведите примеры из их жизни, подтверждающей данное высказывание».

«Представьте, что вы художник и вам надо сделать иллюстрации к данному тексту. Какие моменты из него вы бы выбрали для работы и почему?»

3. Задания, направленные на творческую переработку информации: подготовка материала из текстов для постановки спектакля, проведения викторин, телемостов, конференций, работа над проектами и т. д. Показывает практика, что одним из эффективных методов обучения является метод проектов. Обучение проектированию – это сложный процесс, требующий четко спланированной деятельности участников педагогического процесса. Работа над проектом помогает студентам проявить себя совершенно неожиданно, показать организаторские способности, скрытые таланты.

Проекты помогают решать основные задачи обучения – формирование различных умений студентов. Работа со источниками, выделение необходимой информации в иноязычном тексте, анализ и умение делать выводы формируют

у студентов интеллектуальные умения. Коммуникативные умения формируются в сотрудничестве в самостоятельной работе над проблемой.

Приведем пример проекта «Let's Make an Advertisement for Visitors». Используя в качестве образца рекламы, данные в учебниках, и знания, приобретенные в процессе изучения тем о городах, студенты придумывают и создают рекламу своего родного города, либо работают над рекламой Казани для иностранных туристов. Проект приобретает творческий характер и нацелен на развитие фантазии студентов, коммуникативных умений, демонстрационных навыков. Конечным результатом может быть красиво оформленный плакат, путеводители, брошюры [2].

Очень важен заключительный этап работы над проектом: оформление и презентация проекта, оцениваемый по таким критериям, как: соответствие содержания теме, логика изложения, уровень самостоятельности, культура речи, владение иностранным языком.

К **познавательно-коммуникативным заданиям** относятся упражнения на обобщение и систематизацию языковых явлений. Современные исследования показывают, что ни практическое владение языком, ни тем более образовательный эффект не могут быть достигнуты вне овладения учащимися наряду с практическими теоретическими знаниями.

В методической литературе подчёркивается целесообразность включения в учебно-познавательную деятельность обучающихся специальных «систематизирующих обобщений». Цель таких обобщений – «построение целого» из усвоенных первоначально в одном определенном значении однородных языковых фактов. Систематизация – это ориентация на усвоение логически взаимосвязанных фактов языка, на осмысление грамматических явлений в рамках и применительно к коммуникативной задаче. Задания, направленные на систематизацию и обобщение изученных грамматических явлений, важны для развития иноязычной компетенции, для расширения образовательного кругозора студентов. Это могут быть задания, направленные на выявление особенностей временных форм в сравнении с русским языком; обобщение модальных глаголов, сослагательного наклонения и т. д.

Итак, с точки зрения управления самостоятельной работой студента при выполнении домашнего задания представляется целесообразным включать контрольные вопросы, концентрирующие внимание на существенных моментах, изученных под руководством преподавателя, грамматических явлениях, являющихся базой для комплексного повторения, обработки и закрепления изучаемого материала.

Список использованных источников

1. Лернер, И. Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам // И. Я. Лернер // Народное образование. – 1966. – №3. – С. 42.
2. Самарина, Н. В. Интеграция аудиторной и дистанционной форм обучения иностранному языку в вузе / Н. В. Самарина, А. И. Газизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – С. 316–319.

3. Харченко, Т. И. Организация деятельности учащихся по выполнению домашних заданий / Т. И. Харченко // Иностранные языки в школе . – 1990. – № 4. – С. 17–22.
4. Царева, Е. Е. Мультиязычность в контексте интернационализации профессионального образования / Е. Е. Царева // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2017. – № 1(178). – С. 106–109.
5. Чикнаверова, К. Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований / К. Г. Чикнаверова // Образование и наука. Известия УрО РАО. –2010. – № 4 (72). – С. 111–118.

УДК 811.11
ББК 432.4

ЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

ГОСТИЦЕВА ДАРЬЯ ПАВЛОВНА

преподаватель кафедры иностранных языков института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В. М. Шукшина», г. Бийск, Россия,
ilenurya1@gmail.com

НЕТРЕБА ЕЛЕНА ПЕТРОВНА

преподаватель кафедры иностранных языков института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина», г. Бийск, Россия,
ilenurya1@gmail.com

Ключевые слова: немецкий язык, денглиш, заимствования, английский язык, литературный язык, диалект.

Аннотация. Актуальность статьи связана тем, что в одном из самых употребляемых языков мира – немецком – происходят изменения лексического и грамматического фонда. Это обусловлено активным проникновением в немецкий язык заимствований из английского. Кроме того, в разных федеральных землях Германии люди говорят не только на литературном языке, но и на диалектах.

LANGUAGE PROCESSES OF THE MODERN GERMAN LANGUAGE

GOSTISCHEVA DARYA PAVLOVNA

teacher of the Department of Foreign Languages of the Institute of Humanitarian Education of the Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University,
Biysk, Russia_

NETREBA ELENA PETROVNA

teacher of the Department of Foreign Languages of the Institute of Humanitarian Education of the Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University,
Biysk, Russia_

Keywords: German, Denglisch, borrowings, English, literary language, dialect.

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that in one of the most widely used languages of the world - German, there are changes in the lexical and grammatical fund. This is due to the active penetration of borrowings from English into the German language. In addition, in different federal states of Germany, people speak not only a literary language, but also dialects.

Различные языковые группы и отдельные языки развились из первобытного языка, включая те, которые давно вымерли: хеттский, тохарский, иллирийский или вандальский. Исследования по истории этих языков заполняют целые библиотеки. Но с современной точки зрения самым захватывающим аспектом является тот факт, что такие разные языки, как персидский и немецкий, имеют одно и то же происхождение.

Первоначальный германский язык возник только в 1-м тысячелетии до нашей эры в результате передвижения согласных, как исследователи называют такие изменения в языке. После этого эволюция основного германского языка стала более сложным процессом, в частности, под влиянием крупных событий и течений в истории [1, с. 5].

Когда раннегерманские племена столкнулись с римскими войсками для торговли или на поле боя, они начали перенимать многие из их обычаев. Германские диалекты все чаще подвергались перекрестному «опылению» римскими и греческими словами. «Постоянная критика языкового упадка по-прежнему является популярной темой в определенных кругах, которые сегодня придерживаются культурно-пессимистического взгляда на язык», - отмечает Р. Поленц, добавляя, что изменения и различия в языке являются самоочевидными явлениями человеческой и культурной эволюции.

С самого момента формирования германского языка с разной частотностью появлялись заимствования из других языков. Одной из наиболее актуальных и печальных тенденций является тот факт, что англицизмы все чаще проникают в немецкий язык, что можно наблюдать в последние десятилетия. Но есть также немецкие слова, такие как автобан (Autobahn), детский сад (Kindergarten), которые переносятся в английский язык. По численности носителей немецкий язык занимает 10-е место в мире.

По данным опроса 2021 года, число изучающих немецкий язык во всем мире составляет более 18,2 миллиона человек. Подавляющее большинство из них – 65% или 11,9 миллиона человек – находятся в Европе, но опрос указывает на значительный рост изучения немецкого языка за последние пять лет в активно развивающихся странах, особенно в Бразилии, Китае и Индии. Если большая часть роста изучения немецкого языка с 2015 года приходится на развивающиеся страны, то Европа по-прежнему является основой для глобального контингента студентов, изучающих немецкий язык. Польша, в свою очередь, является ведущим рынком для изучения немецкого языка в Европе, на долю которого, по данным опроса 2021 года, приходится почти 2,9 миллиона студентов. Это составляет 29% от общего объема в Европе и 19 % от общемирового объема [2, с. 69].

Франция, еще один ключевой европейский рынок, является домом для еще одного миллиона студентов, изучающих немецкий язык как иностранный. Франция и Германия уже много лет поощряют изучение языков друг друга в рамках своих соответствующих школьных систем. Однако французское правительство недавно выразило заинтересованность в том, чтобы отказаться от своего нынешнего акцента на изучении немецкого языка. Однако такая перспектива была решительно оспорена немецкими официальными лицами и преподавателями.

Недавнее исследование Международной ассоциации языковых центров (IALC) является еще одним показателем растущего спроса немецкого языка в будущем. Исследование IALC основано на глобальном опросе почти 500 агентов, и почти две трети респондентов (62%) указали, что они продвигали программы изучения немецкого языка, что делает немецкий третьим по популярности иностранным языком среди респондентов после английского и французского.

Почти половина респондентов (48%) отметили, что они наблюдают растущий спрос на изучение немецкого языка, особенно на программы «pathway», ведущие к углубленному обучению в немецких университетах, а также на программы для младших школьников.

Современные языковые процессы в немецком языке имеют тенденцию к заимствованию лексем из английского. Подавляющее количество заимствованных слов относится к основным частям речи. Большинство из них – существительные, несравнимо меньший процент прилагательных и глаголов. К примеру, по данным «Твиттера», за период с ноября 2016 г. по июнь 2017 г. английское слово «place» было использовано в немецкоязычных постах 652 457 659 раз [3, с. 417]. Предлоги и союзы не заимствуются вообще в противовес периоду активной латинизации, которая внесла существенные структурные изменения в немецкий язык, когда были заимствованы и служебные слова, и аффиксы.

С точки зрения грамматики, существительным проще всего «прижиться» на новых просторах. Английские существительные в немецком языке приобретают категорию рода и используются с артиклем, сохраняя свою форму множественного числа, которая образуется с помощью окончания -s. Хотя бывают исключения, как, например, *der Teenager* в единственном числе и *die Teenager* во множественном числе. Прилагательные подлежат склонению по тем же правилам, что и немецкие. А вот глаголам приходится пройти через наиболее сложный процесс интеграции в немецкой грамматике. Основные формы образуются обычно по образцу слабых глаголов, и здесь часто возникают проблемы с определением статуса префиксов (отделять или не отделять) – «gedownloadet» или «downgeloadet» [4, с. 61].

Наиболее интенсивно процесс заимствования происходит в областях культуры и политики; в информатике в ее повседневном обиходе; в сфере развлечений, в рекламе и спорте; в экономической деятельности; в науке и технике. Среди заимствований представлены только те, что не выходят за пределы нормативной лексики, а также не вызывают сомнений в их

англоязычном происхождении, в отличие от таких слов, как, например, Sport, Partner, Kekс и т. п. В соответствии со статистическими данными союза немецких переводчиков, общее количество словарного запаса денглиша, составляет на сегодня 7 500 единиц, из которых 3 % имеют статус таких, которые усиливают выразительность немецкого языка и расширяют его возможности, выступая в роли синонимов (Baby, Boiler, Interview); 18 % могут быть временными заменителями немецких лексем, находящихся на стадии формирования, как в свое время Bahnsteig вместо Perron (E-Post – e-mail, Prallkissen – airbag, Hubschrauber – helicopter.); 79 % не способствуют обогащению языка, а наоборот, усложняют его понимание, делают более плоской его семантическую выразительность (keeper – Torwart, all-inclusive – Pauschalangebot).

Несмотря на то, что заимствования активно использовались и укреплялись во многих языках с давних времен, чрезмерное употребление англицизмов современными немцами далеко не всегда является оправданным и может неверно пониматься реципиентами, вызывать недоумение, в некоторых случаях даже негодование, что подтверждают результаты опроса, проведенного в Германии в 2008 г. Из 1 820 опрошенных большинство (73 %) считает, что англицизмы способствуют утрате немецких слов, 53 % убеждены, что англицизмы усложняют понимание между носителями языка, и лишь 22 % говорят, что благодаря заимствованиям английский язык стало гораздо проще выучить [3, с. 417].

Подводя итоги исследования, можно сказать, что для германистов разных стран открытым остается вопрос основательного изучения и освещения влияния денглиша в процессе обучения немецкому как иностранному, поскольку очевидным является тот факт, что влияние английского на развитие немецкого языка, безотносительно его позитивности или негативности, становится все более заметным и практически все языковые процессы связаны с добавлением английских лексем в немецкий язык, что наглядно показывает основную тенденцию и перспективы развития немецкого языка под усиливающимся влиянием со стороны английского.

Список использованных источников

1. Завгородняя, Г. С. Немецкий язык для бакалавров: учебник / Г. С. Завгородняя. – Ростов-на-Дону : Феникс. – 2021. – 912 с.
2. Зиновьева, А. Ф. Немецкий язык: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А. Ф. Зиновьева, Н. Н. Миляева, Н. В. Кукина. – Юрайт. – Люберцы. – 2021. – 348 с.
3. Иноземцева, А. П. Заимствование как один из активных языковых процессов в современном немецком языке / А. П. Иноземцева // Трансформация реальности: стратегии и практики : материалы международной конференции. – 2021. – С. 416–418.
4. Катаева, А. Г. Немецкий язык для гуманитарных специальностей : учебник и практикум для СПО / А. Г. Катаева, С. Д. Катаев, В. А. Гандельман // Люберцы : Юрайт – 2022. – 318 с.

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.19

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

ГУДОШНИКОВА ДИАНА ВЛАДИМИРОВНА

студентка 5 курса факультета иностранных языков

Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, diana.gudoshnikova@bk.ru

Ключевые слова: урок английского языка, обучение английскому языку, коммуникативная компетенция, видеофильм, англоязычная устная речь, диалог, диалогическая речь.

Аннотация. В статье представлена информация по особенностям использования художественных видеоматериалов в процессе обучения старшеклассников англоязычной диалогической речи; перечислены основные проблемы освоения устной английской речи учениками в старшей школе; указаны основные этапы работы при включении видеоматериалов в общую структуру урока английского языка.

USE OF VIDEO FILMS IN THE PROCESS OF TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS ENGLISH-LANGUAGE DIALOGIC SPEECH

GUDOSHNIKOVA DIANA VLADIMIROVNA

the 5th year student of the Faculty of Foreign Languages
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: English lesson, English language teaching, communicative competence, video film, English speaking, dialogue, dialogical speech.

Abstract. The article provides information on the features of the use of video materials in the process of teaching high school students English-language dialogic speech; the main problems of mastering oral English speech by students in high school are listed; the main stages of work are indicated when video materials are included in the general structure of an English lesson.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта обучение устной речи – одна из приоритетных задач. Формирование поликультурной личности обучающихся, владеющих иностранным языком не только на уровне понимания, но и свободного общения – основная цель, которая стоит перед современной школой.

В качестве основы для совершенствования навыков устной речи на старшем этапе обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе в данной статье предлагаются аутентичные художественные видеоматериалы, в частности фильм “Enchanted”.

Следует отметить, что в методике обучения иностранным языкам, в частности устной речи, есть вопросы, которые нуждаются как в теоретическом, так и практическом исследовании. К их числу можно отнести особенности работы с художественным фильмом в процессе обучения англоязычной

диалогической речи. При написании данной статьи нами были изучены работы ведущих отечественных и зарубежных методистов по общим вопросам обучения иностранному языку (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова), по вопросам использования аутентичных материалов в образовательном процессе (О. П. Давыдова, Е. В. Казаков, С. Е. Никитина, Е. В. Носонович, М. В. Плеханова, Н. Н. Сергеева, А. С. Тимошенко, Д. А. Эшбоева), по особенностям применения видео в обучении англоязычной устной речи (Н. В. Бармина, Н. В. Барышников, М. Ю. Бердышева, С. О. Даминова, В. Н. Захарова, Р. С. Калачникова, Е. П. Кузнецова, Т. П. Леонтьева, R. Altman, В. Biechele, M. Brandi, G. Burger, J. Sherman, S. Stempleski, В Tomalin).

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования прописывает, что одной из основных целей изучения иностранного языка является «развитие коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [6].

Е. Н. Соловова пишет: «Целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции (в единстве ее составляющих): лингвистической, социальной, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, стратегической компетенций» [5, с. 6].

По мнению Е. И. Пассова, при коммуникативном подходе цель обучения иностранным языкам понимается как «овладение коммуникативными умениями во всех видах речевой деятельности с целью общения в реальных жизненных ситуациях, актуальных для обучающихся» [3, с. 12].

И. А. Зимняя указывала на тот неоспоримый факт, что «говорение как вид речевой деятельности опирается на язык как средство общения» [1, с. 89].

Самой простой и самой частотной формой устной речи является диалог. Диалогическая речь представляет собой разговор двух или более собеседников, при котором происходит обсуждение и разрешение различных проблем.

Участники диалога в своих репликах употребляют большое количество речевых клише, междометий. Реплики диалога насыщены вопросами, в них употребительны намеки, понятные только собеседникам.

Анализ современных методов обучения говорению показал, что их основой являются такие «категории устногоязычного общения как: ситуация, роль, позиция, общность, вид и сфера коммуникации, которые рассматриваются в современной науке, как модели речевой коммуникации» [2, с. 106].

Речевой процесс всегда связан с определенной ситуацией, это объясняется тем, что речь возникает в конкретной ситуации. Любая речь (будь то монологическая или диалогическая) не способна существовать вне ситуации. Поэтому речевой процесс всегда ситуативно обусловлен.

А. О. Печерская отмечала, что в освоении устной английской речи учениками в старшей школе прослеживаются следующие основные проблемы:

1. Сложности в правильном произношении слов и предложений.

Это способствует усложнению понимания речи собеседника. Не правильное произношение слов в английском языке напрямую связано с тем,

что некоторые слова имеют схожее произношение, но разное лексическое значение, что так же ошибки могут возникнуть при выделении логических ударений в разных словах

2. Маленький словарный запас старшеклассника.

Обучающиеся старших классов могут испытывать сложности в освоении и запоминании новых слов.

3. Сложность сопровождается тем, что ученик боится допустить ошибку.

Данная проблема сопровождается психологическим страхом вступить в беседу. Боязнь допустить ошибку и выглядеть смешным, некомпетентным и т. д. [4].

На наш взгляд, для преодоления указанных сложностей применимо такое методическое средство как англоязычный фильм. Необходимо обратить внимание на основные этапы работы над видеоматериалом, которые следует учитывать при внедрении этого средства в общую структуру урока английского языка.

Например, Г. Бургер выделяет следующие этапы:

1) Просмотр видеоматериала по блокам.

Фильм просматривается одним отрезком или разделяется на 2–3 относительно длинных блока. Вслед за этим отдельные ключевые сцены могут просматриваться еще раз, более подробно.

Процесс просмотра блоками применим, прежде всего, к не очень продолжительным по объему фильмам. В любом случае, должно быть гарантировано глобальное понимание фильма всеми обучающимися, а это часто возможно только после соответствующей предразгрузки (заданного плана последовательности действий, литературного представления, снятия языковых трудностей понимания и т. д.).

2) Просмотр фильма интервально.

Фильм делится на большее число сегментов (примерно от 4 до 10), работа над которыми проводится по очереди [8, S. 600].

Фрагменты фильма могут быть все одинаковой продолжительности или комбинированными из коротких и более длинных сегментов. При этом проигрывании видео нужно считаться, прежде всего, со следующими проблемами: во-первых, это может вызвать чувство монотонности у обучающихся.

Второй трудностью является то, что сильное разделение фильма на части отрицательно влияет на общее восприятие; поэтому непременно осуществить полный просмотр видео;

3) Просмотр фильма отрывками.

Части, которые не демонстрируются – заменяются благодаря соответствующим письменным текстам (изложения содержания, выписки сценария и т. д.). Этот метод работы является более экономным по времени по сравнению с процессом просмотра интервально и предлагает возможность пропускать части фильма, которые доставляют значительные трудности понимания. Также здесь нужно обдумывать и то, не провести ли, все же, в конце занятия полный показ фильма [8, S. 601].

Кроме того, возможно разделение информационных каналов:

- а) использование видеофрагмента без звука;
- б) использование видео со звуком;
- в) использование сначала звукового сопровождения фильма, а затем видеосопровождения [8, S. 602].

М. Бранди предлагает следующую методику работы над фильмом:

1. Интенсивный просмотр – вся информация видеофильма равносильно важна, просматриваются все детали, чтобы понять смысл фильма;
2. Детальный просмотр – из фильма извлекается лишь определенная информация, которая отвечает интересам смотрящих или постановке задания;
3. Просмотр с общим охватом содержания – обучающиеся должны понять лишь главную мысль фильма/фрагмента и тему [7, S. 37].

Как известно, каждый человек воспринимает информацию по-разному. Большую роль играет цель, которая поставлена зрителем перед просмотром фильма. То есть, речь идет о видах просмотра, классификации которых упоминались выше. Методика работы над видеофильмом в учебной аудитории напрямую зависит от цели, которую ставит учитель. Различают три основные возможности восприятия информации:

- 1) извлечение информации на основе визуальной наглядности и зрительных анализаторов;
- 2) извлечение информации на основе слуховых анализаторов;
- 3) извлечение информации из предложенного кадра.

На основе визуальной наглядности и зрительных анализаторов можно извлечь из фильма лингвострановедческую информацию – какими жестами и мимикой выражают иностранцы различные эмоции, где происходит то или иное действие и т. д.

Извлечение информации на основе слуховых анализаторов подразумевает не только полное понимание выражений, сложных слов, но и их воспроизведение. Задания, которые ставятся на демонстрационном этапе, не могут отклонять восприятие звука и изображения. Видеофильм предьявляется фрагментами для более глубокого его понимания, и, по необходимости, некоторые сцены просматриваются несколько раз; задания для рабочих групп желательно также разделяются в зависимости от уровня владения языком.

Учителю следует заранее дать установку на работу с фильмом по эпизодам, тем самым позволив подойти к звучащему тексту более точно.

Нами был разработан комплекс упражнений, нацеленный на совершенствование навыков диалогической речи на основе аутентичного видеофильма “Enchanted”. Комплекс включает в себя задания, нацеленные на развитие навыков диалогической речи на преддемонстрационном (before watching), демонстрационном (while watching) и постдемонстрационном (after watching) этапах.

Разработанный нами комплекс был апробирован в период педагогической практики в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск. Апробация проходила в 10 «А» классе, где английский язык изучается на

базовом уровне (3 часа в неделю) с использованием УМК «English» (авторы: Ю. А. Комарова, И. В. Ларионова, Р. Араванис, Дж. Васиلاكис).

Следует указать, что с обучающимися данного класса ранее не осуществлялась работа с использованием аутентичного видеоматериала.

Задания на преддемонстрационном этапе у обучающихся затруднений не вызвали.

На этапе демонстрации фильма трудность вызвало задание *While watching put down some questions to get more supposed information about what the main characters are going to do in the second episode. Ask these questions after watching.* Было выявлено, что обучающиеся затрудняются составлять вопросы (как общие, так и специальные).

На постдемонстрационном этапе трудность возникла с выполнением задания *Choose the roles of two of the characters from the film and act this episode out with your partner.* В ходе урока было принято решение использовать это задание в качестве домашнего задания.

Подводя итог вышеизложенного, следует отметить, что соблюдение последовательности предъявления видеоматериала, правильная формулировка задания, рациональная организация занятий, учет возрастных особенностей, уровня подготовки класса и, конечно же, подготовка и настрой самого учителя способствуют эффективности использования видеofilмов в процессе обучения старшеклассников англоязычной устной речи.

Список использованных источников

1. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Илющенко, Н. Н. Метод проектов как средство формирования коммуникативной компетенции старшеклассников на уроках английского языка / Н. Н. Илющенко. – М. : Наука, 2017. – 312 с.
3. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка : учебное пособие / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
4. Печерская, А. О. Трудности, возникающие в процессе обучения старшеклассников говорению на иностранном языке / А. О. Печерская // Электронный журнал Экстернат.РФ. – URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/10305> (дата публикации: 14.09.2016).
5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ: Астрель, 2013. – 240 с.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты // Министерство просвещения : официальный сайт. – URL : <https://fgos.ru/> (дата обращения: 08.04.2023).
7. Brandi, M. Video im Deutschunterricht / M. Brandi. – München : Langenscheidt, 2008. – 189 S.
8. Burger, G. Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdspracheunterricht / G. Burger // Die Neueren Sprachen. – 1995. – S. 592–608.

УДК 372.881.111.1
ББК 81.2

**ВЛИЯНИЕ КЕЙСОВ, РОЛЕВЫХ И ДЕЛОВЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ
ЭМПАТИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ
В РАМКАХ КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

ДАНИЛОВСКАЯ ВИКТОРИЯ ВИТАЛЬЕВНА

студент Московского педагогического государственного университета
г. Москва, Россия, danilovskaya-vv@mail.ru

Ключевые слова: эмпатия, педагогика, кейсы, ролевые игры, деловые игры

Аннотация. В статье рассматриваются возможности внедрения кейсов, ролевых и деловых игр в курс английского языка с целью развития эмпатии у студентов педагогических профессий. Автором рассматриваются технологии развития эмпатии у будущих учителей, анализируются результаты экспериментального обучения.

**THE IMPACT OF ROLE-PLAYS, BUSINESS GAMES AND CASE
STUDIES ON THE DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE TEACHERS'
EMPATHY IN ELT**

DANILOVSKAYA VICTORIA VITALIEVNA

student of Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Key words: empathy, teaching English, case studies, role-plays, business games.

Abstract. The article examines the possibility of implementation of case studies, role-plays and business games in the English language course for the development of pre-service teachers' level of empathy. The author examines the technologies of developing empathy in future teachers, analyzes the results of experimental training.

1. Introduction

1.1 Emotional intelligence as a teachers' competency

The teaching profession requires a number of competencies that pre-service teachers need to develop and be able to adapt to circumstances that arise. Teaching involves continuous communication with students, parents and other teachers what may lead to tension, stress and dissatisfaction. The term teacher well-being is a crucial factor of a successful education system. High level of well-being leads to higher level of performance and more successful functioning of the schools and institutions. In contrast, low level of teacher well-being leads to burnout, low level of job satisfaction and may result in teacher absenteeism [5, p. 5]. One of the factors contributing to teachers' well-being and improved teaching practice is emotional intelligence which reduces burnout and professional dissatisfaction [4, p. 293]. Emotional intelligence represents teachers' ability to recognize the emotions, express and manage them [8, p. 505]. One of its components is empathy which is the ability to understand and recognize the emotions of and share the feelings of others. It is

suggested to develop it, especially in teachers with lower experience or pre-service teachers who face a feeling of frustration and decide to leave this profession.

Researchers distinguish emotional intelligence as a part of meta-professional competencies. Meta-professional competencies include a wide spectrum of abilities, determining a productiveness of educational, social and professional activities of teachers [10, p. 197]. Emotional intelligence, self-organization, creativity are the examples of this group of competencies. In Kuznetsov's classification of meta-professional competencies emotional intelligence is included into the adaptive competency, which is the ability to adapt to new social and professional conditions [3, p. 37].

1.2 Technologies developing empathy

The potential technologies that can be utilized to enhance empathy include role-playing, business games, and case studies.

Role-play is a teaching method that develops communicative competence by immersing students in simulated situations and assigning them different roles. Through role-plays, pre-service teachers can gain a deeper understanding of the perspectives and experiences of others, which is essential for building empathy [1, p. 251]. In the context of teaching, role-plays allow pre-service teachers to communicate more effectively with their colleagues, students and clients. By immersing learners in simulated situations, role-plays help beginning teachers to better understand the emotions, thoughts, and behaviors of those they interact with in the professional context [7, p. 34].

Through case-based approach, pre-service teachers learn to analyze and solve professional real-life situations faced by other teachers [2, p. 110]. It can help novice teachers to develop effective strategies that include greater sensitivity towards other people and apply them in their teaching practices.

Business games are a method of teaching that facilitates the development of students' professional knowledge and skills. These games involve the discussion of real-life scenarios within a professional context [6, p. 102]. Pre-service teachers develop competencies that align with ethical standards of communication: the ability to resolve conflicts, exhibit compassion and politeness in communication, and empathy towards those they interact with.

Empathy, which is a component of emotional intelligence, represents an integral part of teachers' professional development. The sphere of pre-service teachers' empathy development is, however, under-researched and the strategies and technologies of its improvement are still not clearly defined.

1.3 Objectives of the research

This research is aimed to prove the impact of previously mentioned technologies on the development of beginning teachers' level of empathy.

The hypothesis of the research consists in the statement that role-plays, business games and case studies contribute to the development of pre-service teachers' empathy.

Therefore, the following objectives are identified:

1. To analyze how role-plays, business games and case studies influence the development of pre-service teachers' empathy.

2. To conduct the experiment and conclude the effectiveness of role-plays, business games and case studies on the improvement of pre-service teachers' empathy.

2. Materials and method

The aim of the experimental part is to prove the effectiveness in practice of the development of empathy using role-plays, business games and case studies integrated into the general course for pre-service teachers.

2.1 Participants

The experiment takes place at the autumn semester at Institute of International Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia). Two equivalent groups are selected for the experiment. The first group is the experimental and the second one is the control group. Both groups have the same course ('Practical course of the English Language') and are multilevel (B1-B2 level of English). The duration of the course is 4 months including 63 lessons (126 academic hours, 3-4 lessons per week). The participants are the first-year students of pedagogy and information technology in education. The experimental group involves 11 students, while the control one – 12.

2.2 Materials

The designed tasks in the form of role-plays, business games, and case studies oriented to the development of empathy are integrated into the course of the experimental group. The tasks include the discussion of the term 'empathy', challenging teaching situations and the business games stimulating the ability to recognize and interpret the emotions of others.

The pre-test and post-test involve the same tasks. The first one is a psychological poll that allow to determine the level of pre-service teachers' empathy. The psychological poll is based on the methodology of the Russian psychologist I.M. Yusupov [9, p. 116]. The second one includes the business game aimed to understand the emotions of learners.

4. Results

The results of the students' progress in the psychological poll and the control assignment are presented in the table 1 and table 2 accordingly. They are given on average for the group.

Table 1

Group comparison of the results of the psychological poll

	Pre-test	Post-test	Progress
Control group	61.5	61.6	0.1
Experimental group	62.6	79.5	17.4

According to the psychological poll, the results of the control group stay at the same level. In contrast, the experimental one shows a significant progress.

Group comparison of the results of the control assignment

	Pre-test	Post-test	Progress
Control group	1.87	1.92	0.05
Experimental group	2.02	2.51	0.49

The difference between the pre-test and post-test reveals that the experimental group shows a considerable progress in the average level of empathy.

5. The discussion and conclusions

The experiment shows that pre-service teachers can effectively develop empathy due to the implementation of special tasks into the traditional course of the 'Practical Course of the English Language'. Moreover, students demonstrate a high level of interest to the topic of empathy itself.

The introductory tasks help to master the theoretical aspect of empathy. Despite the fact that students know what the empathy is, they may underestimate its role in the teacher`s working process. The practical tasks help them to understand the role of empathy in the teaching process and apply the ability of empathy in practice.

Integrating role-playing activities in the classroom facilitates learning and fosters empathy and perspective taking in general and for future clients.

The effects of the implementation of case-based approach may be grouped into three main categories. The first is authentic assessment of pre-service teachers' knowledge and skills of the essential content. The second benefit is the reflection of students' mastery and ability to deal with real-life teaching situations. And, finally, case-based learning prompts learners' intrinsic motivation.

Business simulation games are seen as an effective teaching tool that promotes learning of various concepts and principles. Practice and context are the core elements underlying this method. Therefore, business simulations games link theoretical concepts and real-life problems that makes them motivational and engaging. In addition, this teaching tool promotes the development of 21st century skills that are considered to be critically important for a successful communication.

The research is restricted by the number of students and short time period.

This experiment may become the basis for more solid research that would prove the effectiveness of implementation of the mentioned technologies for pre-service teachers' professional development.

References

1. Byron, L., et.al. "Try Walking in Our Shoes": Teaching Acculturation and Related Cultural Adjustment Processes Through Role-Play L. Byron, et.al. // Teaching of Psychology. – 2016. – Vol. 43. –№. 3. – P. 243-249.

2. Gonzalez, A., Willems P. Case study instruction in educational psychology: Implications for teacher preparation / A. Gonzalez, P. Willems // Exploring learning and teaching in higher education. – 2015. – P. 99–122.
3. Kuznetsov, A. How training in a foreign language contributes to the development of professional, social and educational competencies of students / A. Kuznetsov // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. – 2016. – № 14 (753). – P. 34–44.
4. Mayer, J. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates / J. Mayer // Emotion review. 2016. – № 4. – P. 290–300.
5. Parker, P., Martin A. Teacher's workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, copying behavior, engagement, and burnout // Teaching and teacher education. – 2012. – 28. – P. 1–34.
6. Polyakova, M. The use of professionally-oriented language games while teaching English at non-linguistic faculties / M. Polyakova // Moscow State Regional University. – 2015. – № 3. – P. 97–105.
7. Poorman, P. Biography and Role Playing: Fostering Empathy in Abnormal Psychology P. Poorman // Teaching of Psychology. – 2002. – № 29 (1). – P. 32–36.
8. Puertas Molero, P. et al. Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review / P. Puertas Morelo // Social Sciences. – 2019. – №. 6. – P. 503–515.
9. Yusupov, I. Diagnosis of the level of polycommunicative empathy / I. Yusupov // Diagnostics Emotional and Moral Development. St. Petersburg: Rech. – 2002. – P. 114–118.
10. Zeer, E., Gordeeva N. Psychology of vocational education / E. Zeer, N. Gordeeva // Textbook, Ekaterinburg, 2005. – P. 1–216.

УДК 372.881.1(045)
ББК 74.268.1

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ДОЛГОВА АНГЕЛИНА ВЛАДИМИРОВНА

студент 5 курса факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет

имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия

anghelina.dolgova@yandex.ru

Ключевые слова: внеучебная деятельность, школьный театр, коммуникативная компетенция, драматизация.

Аннотация. В статье рассматривается использование школьного театра как вида внеурочной деятельности для развития иноязычной коммуникативной компетенции, принципы построения театральной технологии при обучении иностранному языку, предлагаются методические рекомендации по организации школьного театра. Для проведения исследования использованы методы анализа научной литературы, обобщение и сравнение. В качестве результатов представлены тренировочные упражнения и игры для развития умений говорения на английском языке у обучающихся.

SCHOOL THEATER AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

DOLGOVA ANGELINA VLADIMIROVNA

5th year student of the Faculty of Foreign Languages
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
anghelina.dolgova@yandex.ru

Key words: extracurricular activities, school theater, communicative competence, dramatization.

Abstract. The article examines the use of school theater as a type of extracurricular activity for the development of foreign language communicative competence, the principles of building theater technology in teaching a foreign language, and offers methodological recommendations for the organization of school theater. Methods of analysis of scientific literature, generalization and comparison were used to conduct the study. As the results, training exercises and games are presented for the development of students' English speaking skills.

Extracurricular activities are usually defined as a means of intensifying foreign language teaching and encouraging students' personal and professional development. The term extracurricular activity means an event organized by the school (or in which it participates), having a general or specialized educational purpose, conducted outside the school territory or within it during the school year and in which students are involved.

In extracurricular activities in a foreign language distinguish the following forms of work:

1. individual;
2. group;
3. mass [2, c. 21].

School theater refers to group forms of extracurricular activities. Dramatic art has enormous potential for a child's personal development and the development of his or her communicative competence. The goal of school theater is to achieve practical communication through dramatization and theatricalization. In other words, theater performances in a foreign language give students the opportunity to apply in practice the knowledge, skills, and abilities acquired in the classroom.

In their roles, students practice their pronunciation, learn to accentuate meaning, correctly imitate the melody of a sentence and its intonation, which is an integral part of developing skills such as reading and speaking.

The material of the theatrical production usually goes beyond the school curriculum, as the replicas contain various geographical names, proper names, some realities of the country of the studied language. This makes it possible to expand the students' horizons. In addition, the text may contain unfamiliar words, which, in turn, have contextual meaning, which in turn contributes to the emergence of associative connections [3, c. 382].

According to the methodological recommendations, the form of implementation of school theater is determined by the educational organization. It

should provide activity and independence of the student, combine the group and individual nature of the work. Groups can be formed from students of different classes within the same level of education.

Dramatic art has long been used to develop a child's personality, creativity, communication skills, to familiarize them with culture, and to enrich their inner world.

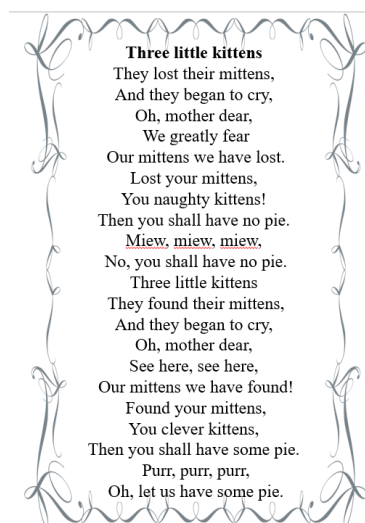
The use of this type of extracurricular activities in the lessons of a foreign language, particularly English, is very organically fit into the modern trend of prioritizing the development of communicative skills of students.

When beginning work on theater pedagogy, the school staff should clearly understand the possibilities and place of school theater in a particular school, with its own traditions and ways of organizing the educational process.

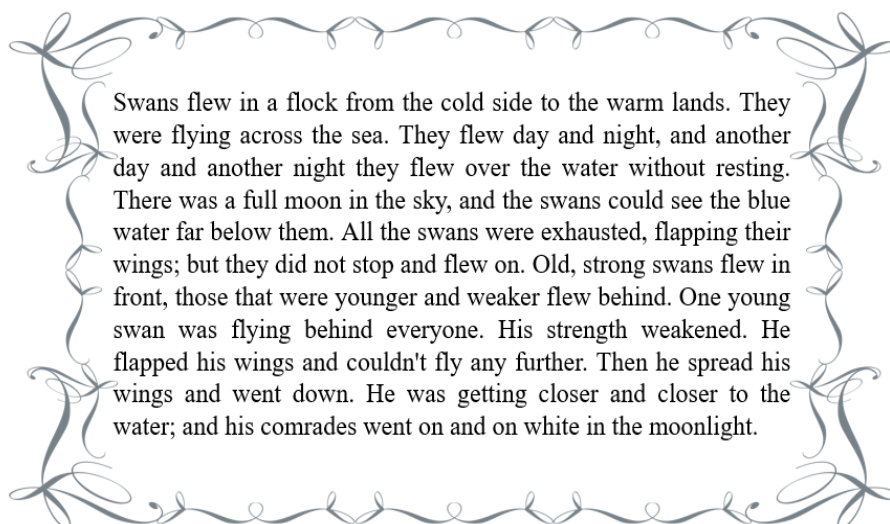
A plan and schedule for a school theater class should be drawn up before the class begins. It is necessary to fully think through the system and ways of teaching. In addition to the program, you will need methodological developments for the chosen activity.

For the development of communicative skills, games and exercises can be recommended which can be used as part of extracurricular activities of the school theater. These games and exercises are aimed at the development of constructive communication skills, the ability to get joy from communication, the ability to listen and hear the other person, the formation of skills of collective activity [1].

Let's look at some games and exercises. For example, the exercise "Inhale and Exhale" is aimed at developing the ability not to disrupt breathing during the long pronunciation of the text, the development of monological speech. The content of the exercise is as follows: students are invited to read a passage of a poem in a foreign language, making pauses for breath or after every second line, or quatrain, depending on the ability of the student. In further work on breathing in subsequent lessons, it is recommended to take small texts in a foreign language, which should be read with a decrease in backlash pauses. For convenience, the text is located on cards, which are handed out to students.

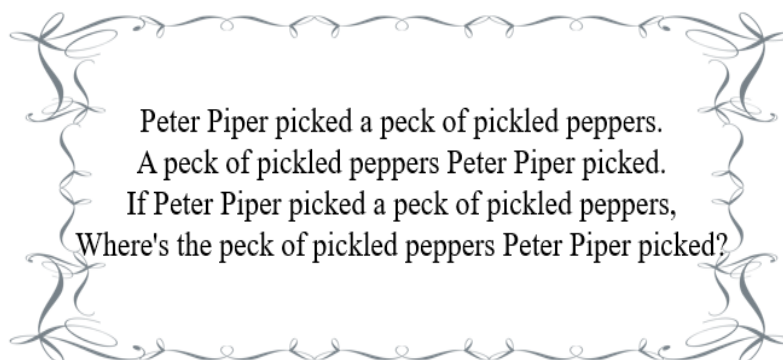


Picture 1. An example of a card with an excerpt of a poem



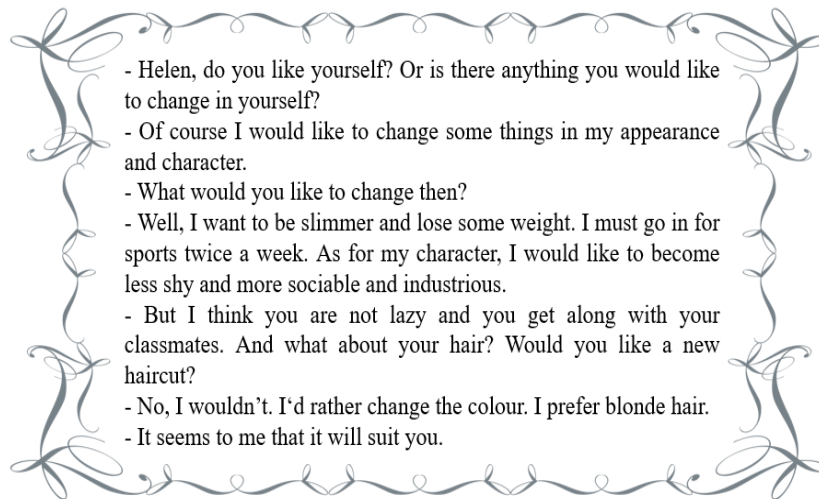
Picture 2. An example of a card with a text excerpt

Exercise "Who's faster". The purpose of this exercise is to improve and correct listening and pronunciation skills. Students are asked to read a short phrase several times, pronouncing all the sounds clearly. After each reading, the tempo should be increased. In addition, students must follow the chosen rhythm, tapping out each syllable with a flick of the fingers. For convenience, the text is arranged on cards that are handed out to students.



Picture 3. An example of a card with a tongue twister

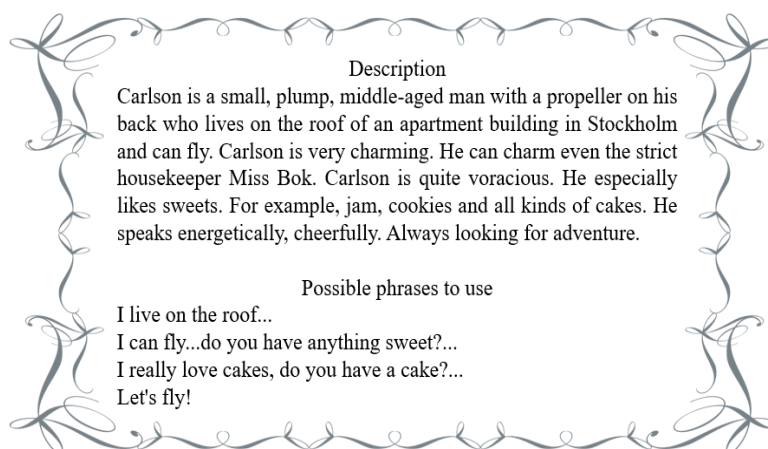
Exercise "Intonation". The aim is to improve the rhythmic-intonation skills, the development of dialogic speech. The students are invited to read an excerpt of a dialogue in a foreign language, with the intonation characteristic of each role (admiration, anger, joy). Before beginning the exercise, you should highlight difficult words, give an example of their pronunciation, and practice reading them first with the whole group and then with each student individually. For convenience, the text is arranged on cards that are handed out to the students.



Picture 3. An example of a card with a dialog

The game "A Thousand Faces". The goal is to develop monological speech. This exercise requires the following didactic material: two hats, cards with lines, stickers representing emotions. The students are asked to pull a line from the first hat and a sticker from the second hat representing the emotion with which the line should be said. After reading the line, the rest of the students have to guess what emotion was portrayed.

The game "Who am I?" The goal is the development of monologue speech, the development of dialogic speech. The course of the game is as follows: students are offered a description of the role, character of the character, supporting words. As a rule, this character is known, has a number of distinctive features, thanks to which it will be easier for students to portray the chosen hero. All participants of the school theater take turns pulling out a card, viewing it, preparing a small speech. All this is given 3-4 minutes. Then the students take turns showing the selected character. The rest of the students should guess what kind of character it is, if necessary, by asking clarifying questions.



Picture 4. An example of a card with a proposed character

The game «Tower». The goal is to develop communication and listening skills. Students sit in a circle. The teacher calls the first word, the students take turns speaking one word or phrase that fits the meaning of the previous one. For example, mom – went – to the store – today – and bought – a lot of sweets – and vegetables – for the family. The chain continues until each participant of the school theater says a word or phrase at least 3 times. The teacher should control the process, correct grammatical and lexical mistakes if it is necessary, and help those students who find it difficult to find the right word.

The proposed methodological recommendations will contribute to the successful process of formation of communication skills among schoolchildren within the school theater:

- willingness to participate in communication;
- answer questions (give an answer);
- ask questions, following the topic;
- make messages;
- form the skill of logical speech;
- make contact with others;
- conduct interaction in a couple, a group.

Список использованных источников

1. Никитин, С. В. Роль театральной педагогики в становлении и развитие личности учащегося / С. В. Никитин, Е. В. Кузнецов // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 20-22.

2. Павлова, К. В. Актуальные формы внеурочной деятельности по иностранному (английскому) языку в условиях ФГОС / К. В. Павлова // Молодой ученый. – 2019. – № 48 (286). – С. 150–152.

3. Соловьева, И. А. Приемы театральной педагогики в обучении общению на английском языке / И. А. Соловьева // Молодой ученый. – 2016. – № 16 (120). – С. 382–384.

4. Ahmadi, M. The use of technology in English language learning: A Literature Review / M. Ahmadi // International Journal of Research in English Education, 2018, Vol.3, No 2, pp. 115–125.

УДК 372.881.111.1

ББК 74.14

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЭТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

ДИКОВ СЕРГЕЙ АНДРЕЕВИЧ

магистрант

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, parazaurolov@mail.ru

ПISКУНОВА СВЕТЛАНА ИВАНОВНА

доктор философских наук, доцент

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, simitina@yandex.ru

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку, английский язык, поэтический материал, раннее обучение, дошкольный возраст

Аннотация. В статье рассматривается потенциал поэтического материала: стихов, рифмовок и четверостиший, в процессе раннего обучения английскому языку. Авторы обращаются к креативным методам обучения, которые наиболее интересны и эффективны для дошкольников и младших школьников. В работе представлены основные направления использования стихов в дошкольном обучении, основанные на возрастных особенностях обучающихся, содержатся примеры учебных заданий, разработанных на основе стихотворения.

THE USING OF A POETIC MATERIAL IN TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOL LEARNERS

DIKOV SERGEY ANDREEVICH

Master's Student

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

PISKUNOVA SVETLANA IVANOVNA

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Law and Philosophy
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: Methodology of a foreign language teaching, English language, poetic material, early stage of foreign language learning, preschool age

Abstract. The article deals with the potential of a poetic material, including poems, nursery rhymes and quatrains, in the process of early English language learning. The authors address to creative teaching methods which are most interesting and effective for children of preschool and primary school age. The work includes basic ways of rhymes' using in preschool language teaching which are based on students' age specifics, and the examples of educational tasks developed on the basis of the rhyme are.

В современном обществе вследствие возрастающего стремления детей изучать английский язык все большую и большую роль играет дошкольное обучение этому языку. В свою очередь это побуждает учителей разрабатывать и внедрять в данный этап образовательного процесса новые креативные технологии и методы. Одними из перспективных и наиболее подходящих для использования в рамках данных технологий материалов, является иноязычный поэтический материал: стихотворения, четверостишия и рифмовки.

Основным преимуществом использования стихотворения в дошкольном обучении английскому языку является то, что стихи и рифмовки полностью отвечает всем возрастным и методическим требованиям данного этапа. Дошкольное обучение английскому языку имеет ряд серьезных отличий от

школьного, который весьма сильно влияет на подбор любого материала для внедрения в занятие.

Первым и главным отличием является уровень психического развития обучающихся. В группе дошкольного возраста он всегда будет неоднороден и зачастую недостаточно высок для классических школьных заданий и упражнений. В данном возрасте у детей преобладают наглядно-образное мышление и произвольные психические процессы, такие как память, внимание и восприятие. Эффективность данных процессов также крайне сильно зависит от эмоционального настроя учеников. А формирование устойчивой мотивации изучать английский язык существенно затруднено и осуществляется в современной методике как правило посредством игр и демонстраций наглядного и интересного материала. Эти особенности диктуют и навязывают педагогу игровой характер обучения [2]. Использование учителем стихов, в свою очередь, позволяет обеспечить интерес дошкольников из-за ритмичности и наглядности.

Второй весьма важной особенностью является текущие знания обучающихся, а точнее их низкий и неоднородный уровень, который, в силу отсутствия умений чтения и письма на родном языке, практически полностью исключает использование заданий на формирование, развитие и закрепление навыков чтения и письма на языке иностранном, почти устраняя из учебного процесса таким образом два из четырех видов иноязычной речевой деятельности. Данная особенность так же оказывает серьезное влияние на процесс формирования фонетического аспекта языковой коммуникативной компетенции, не позволяя учителю полноценно обучать детей знакам транскрипции.

Третьим крайне важным ограничением является уменьшенное количество времени, в течение которого учитель может успешно обучать детей дошкольного возраста. В зависимости от возраста и степени психического развития детей, длинна занятия на дошкольном этапе обучения английскому языку у детей возраста от 6-и до 7-и лет согласно действующим санитарным правилам и нормативам длится 25–30 минут, что будет короче школьного урока на 20 и 15 минут соответственно. При этом необходимо учитывать и то, что часть детей в силу неоднородности уровня развития будут терять концентрацию внимания раньше указанного срока.

Данные временные рамки и ограниченные ресурсы памяти и восприятия у учеников, во-первых, уменьшают максимальный допустимый объем любого используемого на занятии материала, а во-вторых, существенно осложняют его введение, которое должно быть кратким и, одновременно с этим максимально доступным и понятным. В контексте указанных выше ограничений использование стихотворения в обучении дошкольников английскому языку обосновано. Стихи как аутентичные, так и созданные специально для обучения английскому языку имеют меньший объем по сравнению с песнями и текстами, что, во-первых, снижает время необходимое на предварительное снятие учителем языковых трудностей, которые обязательно возникнут в группе

дошкольного возраста в силу неоднородности уровня развития учеников, а во-вторых, облегчает запоминание стиха.

Стихи и рифмовки успешно используются в обучении английскому языку дошкольников как отечественными методистами, например В. Л. Боктаевой, В. И. Скульте и Г. П. Шалаевой так и зарубежными преподавателями такими как А. ДеКастро и Д. Прошич-Сантовак. [3] В условиях невозможности введения знаков транскрипции стих в обучении дошкольников фонетической стороне речи является легко запоминающимся образцом как произношения отдельных слов, так и интонационного рисунка входящих в него фраз, тембру, интонации и интенсивности озвучивания которых ученики неосознанно стараются подражать. Ритм стихотворения помогает обучающимся, которые пока еще не имеют сформированных навыков иноязычного произношения, правильно ставить ударение [4].

Отдельно следует отметить такое использование стихотворений как фонетическая разминка. Данный элемент занятия проводится для формирования благоприятного психологического климата, дошкольников и тренировки навыков произношения как отдельных звуков, так и коротких фраз. Фонетическая разминка зачастую совмещается с разминкой физической, обеспечивающей снятие психического и, что особенно важно, физического напряжения.

Стихотворения также используются для обучения иноязычной лексике и грамматике. В данном случае, когда основной целью введения в структуру занятия стиха или рифмовки является формирование лексических и грамматических языковых навыков, рекомендуется при ознакомлении учеников со стихотворением сопровождать его активной жестикуляцией, соответствующей содержанию стиха. Также эффективным будет обеспечение аудиовизуальной наглядности посредством аудиозаписи стиха и сопровождения его картинками. Данные дополнения существенно облегчают понимание и запоминание материала ребенком. С помощью английского стихотворения учитель может как быстро ввести новую тематическую лексику, так и закрепить усвоение новых слов и грамматических конструкций детьми, что в свою очередь достигается посредством разных упражнений, следующих во время и после введения стихотворения учащимся.

В качестве примера подобных упражнений, прилагающихся к стихотворению и используемых в процессе обучения дошкольников рассмотрим следующий фрагмент занятия. Стихотворение и разработанные к нему упражнения направлены на закрепление лексических единиц по теме "Animals". Ученикам предлагается прослушать следующее стихотворение и назвать животных, которые в нем упоминаются:

"Zoo"

Tomorrow on Sunday we go to the zoo.

Tomorrow, tomorrow we go to the zoo.

There is a giraffe there, and a zebra too,

A bear, and a monkey and a kangaroo.

Далее дошкольникам выдается набор карточек с названными животными и номерная лента. Детям необходимо прослушать стихотворение еще раз и расставить карточки в том порядке, в котором изображенные на них животные назывались в стихотворении. Затем учитель называет числа от одного до пяти в случайном порядке. Ученики в свою очередь называют животных с соответствующим номером в их ленте, например: “There is a monkey!”, “There is a zebra!”, и т. д.

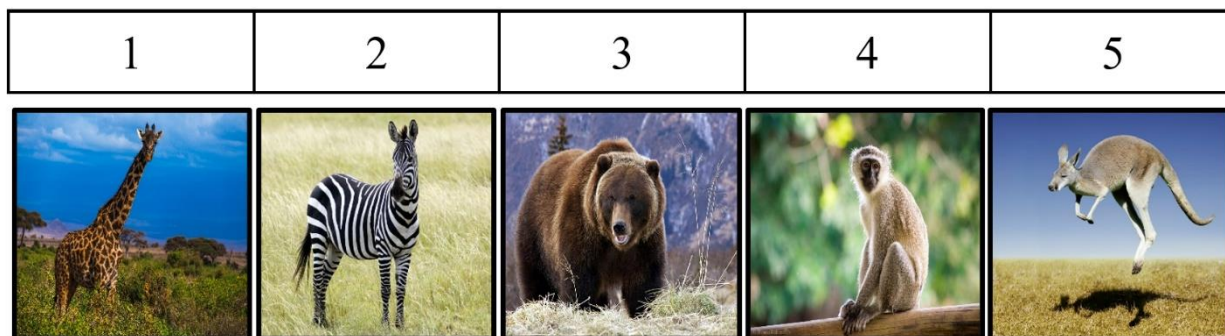


Рис. 1. Образец раздаточного материала для используемого на занятии стихотворения

Таким образом, во время использования стихотворения было проведено закрепление лексики по теме «Животные» и формирование навыков по распознаванию изученных лексических единиц в речи.

Необходимо так же помнить, что усвоение любого иноязычного языкового материала необходимо периодически проверять на протяжении всего обучения, исключая таким образом забывание уже изученных дошкольниками слов и фраз. Одними из эффективных способов данной проверки могут стать стихотворения, позволяющие актуализировать как различный тематический лексический материал, например названия животных, части тела, числа, времена года и т. д., так и грамматические конструкции “I can ...”, “I like ...”, “I have ...”. Использование стихотворений для данных проверок позволяет учителю существенно экономить время, выделяемое на необходимую актуализацию изученного материала и обеспечить у учеников положительное эмоциональное отношение к подобной проверке.

Обобщая выше сказанное можно сделать вывод, что иноязычный поэтический материал имеет большой потенциал в условиях дошкольного обучения английскому языку.

Список использованных источников

1. Боктаева, В. Л. Стихи как средство формирования коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 1–2. – С. 1–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stihi-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku/viewer> (дата обращения 22.03.2023).

2. Кузьминых, Ю. И. Рифмовки как средство изучения лексики английского языка дошкольников / Ю. И. Кузьминых, В. Л. Шулешова // Новая наука: проблемы и

перспективы. – 2015. – № 6–2. – С. 115–118. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25081794> (дата обращения 22.03.2023).

3. DeCastro, A. Teaching Language Arts through Nursery Rhymes / DeCastro, A., Kern, J. ; Teacher Created Resources. – Westminster. – 144 с.

4. Prosic-Santovac, D. Making the Match: Traditional Nursery Rhymes and Teaching English to Modern Children / Prosic-Santovac, D. // Children’s Literature in English Language Education – 2015. – № 3-1. – С. 25–48. – URL: https://www.researchgate.net/profile/Danijela-Prosic-Santovac/publication/278909136_Making_the_Match_Traditional_Nursery_Rhymes_and_Teaching_English_to_Modern_Children/links/582096bf08ae40da2cb4f016/Making-the-Match-Traditional-Nursery-Rhymes-and-Teaching-English-to-Modern-Children.pdf

УДК 372.881.111.1

ББК 74.268.19

ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10 КЛАССОВ

ДУРДЫМЫРАДОВА АЛБИНА

студентка 5 курса факультета иностранных языков

Мордовского государственного педагогического университета

имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, alya.durdymyradova@mail.ru

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия, урок английского языка, англоязычная лексика, обучение англоязычной лексике.

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты формирования познавательных универсальных учебных действий при обучении англоязычной лексике обучающихся 10 классов; представлен комплекс упражнений, разработанный к модулям учебника “Spotlight”. Автором предлагается комплекс упражнений, формирующий универсальные учебные действия на уроке иностранного языка.

FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES WHEN TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO STUDENTS OF THE 10th FORM

DURDYMYRADOVA ALBINA

the 5th year student of the Faculty of Foreign Languages

of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: universal learning activities, cognitive universal educational activities, English lesson, English vocabulary, teaching English vocabulary.

Abstract. The article discusses the methodological aspects of the formation of cognitive universal learning activities in teaching English vocabulary to students of the 10th form; a complex of exercises developed for the modules of the textbook “Spotlight” is presented. The author offers a set of exercises that form universal educational actions in a foreign language lesson.

Познавательные универсальные учебные действия (УУД) обеспечивают способность к познанию окружающего мира: готовность осуществлять направленный поиск, обработку и использование информации.

К познавательным УУД относятся: способность осознавать познавательную задачу, читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить ее в материалах учебников, рабочих тетрадей, понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач, делать обобщения и выводы [2].

На наш взгляд, учителю английского языка необходимо уделять большое внимание формированию познавательных универсальных учебных действий, поскольку, формируя познавательные УУД, учитель, в конечном счете, развивает способность у обучающихся к саморазвитию и самосовершенствованию. Необходимо помнить, что формируя познавательные УУД, учитель школьников мыслить, строить правильно свою речь, понимать нужную информацию и извлекать ее из материалов текстов. Все это в итоге является основой «умения учиться».

Как известно, лексика является основой любого языка, в том числе и английского. Владение всеми видами речи (аудированием, говорением, чтением, письмом) невозможно без словарного запаса, поэтому необходимо уделять большое внимание лексической стороне речи.

Для составления комплекса упражнений, имеющего целью формирование познавательных УУД при обучении лексике на старшей ступени обучения, был использован учебник “Spotlight” авторов О. В. Афанасьевой, Д. Дули для обучающихся 10 классов [1].

Учебник включает в себя 8 модулей:

Module 1 –Strong ties.

Module 2 – Living and Spending.

Module 3 – Schooldays and Work.

Module 4 – Earth Alert!

Module 5 –Holidays.

Module 6 –Food and Health.

Module 7 –Let’s have fun.

Module 8 –Technology.

Работа по данному учебнику способствует повышению качества языковой подготовки обучающихся, а также формирует интерес к изучению иностранного языка у школьников (в нем представлены различные познавательные и захватывающие тексты, отрывки из художественных произведений, авторы предлагают обучающимся дискутировать на различные актуальные темы).

В данном учебнике представлены задания на активное включение обучающихся в диалог культур, что способствует осуществлению межпредметных связей.

Несмотря на все плюсы, на наш взгляд, данный учебник содержит недостаточное количество заданий, имеющих образцы правильного выполнения. Учебник не опирается на личный опыт обучающихся.

По нашему мнению, в нем также представлено недостаточное количество упражнений для формирования познавательных универсальных учебных действий при обучении лексической стороне англоязычной речи. Поэтому, нами был разработан комплекс упражнений, нацеленный на формирование познавательных УУД при обучении лексике.

SECTION 1D. Text “Little women”

Task 1. Read the title of the text. What will the text be about? Explain your point of view.

Task 2. Finish these sentences with the words on the right:

1. The four sisters are	their mother
2. They have no money	from their father
3. They are waiting for	because they want to meet their father
4. They are talking about	Meg, Jo, Beth, Amy
5. Mrs March brings a letter	his “little women”
6. Their father is writing	but they are happy family
7. The girls are unhappy	from the war
8. Mr March calls the girls	Christmas presents

Task 3. Using the text answer the following questions:

1. Which sister was plump and fair?
2. Which sister was the most self-confident?
3. Which sister reminded a colt?
4. Which sister was “Little Miss Tranquillity”?
5. Who was tall with red hair?
6. What was Laurie saying to Jo?

Task 4. Find the words that can describe appearance. Use these words to describe your partner.

Task 5. Think of antonyms to the following words. Write your own sentences using these words: *plump; fierce; timid; eldest; rapidly; peaceful.*

Key:

plump – slender;

fierce – kind;

timid – brave;

eldest – youngest;

rapidly – slow;

peaceful – violent.

Task 6. Match the highlighted words/phrases with their meaning below:

arms and legs;

gracefully thin;

a young male horse;
comfortable slip-on shoes that is worn indoors;
not thin;
a violent or ferocious aggressiveness;
make available for use; easily frightened.

Key:

plump – not thin;
colt – a young male horse;
limbs – arms and legs;
fierce – a violent or ferocious aggressiveness;
timid – easily frightened;
slender – gracefully thin;
slippers – comfortable slip-on shoes that is worn indoors;
provide – make available for use.

Task 7. Look at the pictures. Choose the right answers. Write them in the sentences.

1. The girls are ... (at work; at school; at home).
2. The time of the year is ... (summer, spring, autumn, winter).
3. The girls are talking about ... (jobs, presents, boyfriends).
4. they are thinking about their ... (friends, brother, mother, father).

Task 7. Think of the ending of the story.

Task 8. Write a letter to Mr March describing girls' emotions.

SECTION: GOING GREEN

Task 1. What is our the most important task to reduce air pollution? Read the text “Clean Air at Home” and do the tasks given below.

Task 2. Use the information given in the text to answer the following questions.

1. What are some scientists' predictions about environmental problems?
2. Are all scientists pessimistic?
3. What are the main reasons of air pollution?
4. What must we do to make our life healthy and beneficial?
5. What supports the ecosystem in the world?
6. What decreases oxygen in the atmosphere?
7. Do you think the forest protection is a real key to our survival?
8. What ought we to do to save the Earth?

Task 3. Find the sentences with the following words and expressions.

Translate them into Russian:

sulfuric acid;
nitric acid;
chief source;
droplet;
acidify lakes;
support life;
industrial boilers;

man's use;
the source of emission;
vast stretches of forests.

Task 4. Complete the text using the following words: *asthma, pollutants, air, insect, allergic, steam.*

Key:

- 1 *air;*
- 2 *insect;*
- 3 *steam;*
- 4 *pollutant;*
- 5 *asthma;*
- 6 *allergic.*

Task 5. Explain the following quote: “Nature provides a free lunch, but only if we control our appetites.” William Ruckelshaus.

Task 6. Using the dictionary, find the meaning of the following words.

- 1) *pollution;*
- 2) *indoors;*
- 3) *trap;*
- 4) *to reduce;*
- 5) *to allow.*

Task 7. Find the situations where the following words and expressions occur:

- 1) rain forests, to be destroyed, an alarming rate;
- 2) slash-and-burn agriculture, natural recycle, to support;
- 3) to endanger, to release, survival;
- 4) cattle ranching, provider and protector;
- 5) global warming, release carbon and decrease oxygen;
- 6) to vanish in the next 25 years, to cause destruction.

Task 8. Make up questions to the text to cover the contents.

Task 9. Give the summary of the text.

Task 10. Discuss the environmental situation in your region. Collect the information about air pollution and make a presentation.

В ходе выполнения разработанного комплекса формируются следующие познавательные УУД:

- 1) умение структурировать знания;
- 2) умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- 3) выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- 4) рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- 5) применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- 6) самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [2].

Разработанный комплекс упражнений мы внедрили в учебный процесс в ходе прохождения производственно-педагогической практики в МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 24» г.о. Саранск.

В ходе апробации мы выявили, что разработанный комплекс упражнений расширил знания обучающихся по английскому языку, способствовал развитию их творческой активности, повысил мотивацию к изучению иностранного языка. Данные упражнения способствуют не только качественному улучшению процесса приобретения обучающимися лексических знаний и развитию речевых умений, но также и формированию познавательных универсальных учебных действий.

Список использованных источников

1. Английский язык. Spotlight : учебник для 10 классов общеобразовательных учреждений / О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева. – М. : Просвещение, 2021. – 248 с.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Министерство просвещения : официальный сайт. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 02.04.2023).

УДК 82(045)

ББК 83.3(4)

ВОПЛОЩЕНИЕ ТЕМЫ «ПОТЕРЯННОГО ПОКОЛЕНИЯ» В РОМАНАХ Э. М. РЕМАРКА

ДУСИНА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА

старший преподаватель кафедры иностранных языков и методик обучения
Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, dnv179@mail.ru

ФАСКАРНАЕВА АНАСТАСИЯ ВАФОВНА

студентка 2 курса факультета физической культуры
Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, faskarnaeva14@mail.ru

Ключевые слова: Э. М. Ремарк, война, «потерянное поколение», фронтовые товарищи, патриотизм, Германия, антимилитаристская литература.

Аннотация. В статье анализируются романы Э. М. Ремарка «На Западном фронте без перемен» и «Три товарища», в которых получили наиболее яркое воплощение отличительные черты представителей «потерянного поколения», такие как дегероизация и деромантизация войны, разочарование в существующем общественном строе, пропаганда интернационалистического мировоззрения, очерствение души, отвержение религии и любой идеологии, потеря способности переживать о том, что раньше казалось важным; принятие неотвратимости смерти; культивирование таких человеческих добродетелей, как

преданность, верность, любовь и дружба, противопоставление их жестокости и лицемерию окружающего мира.

THE IMPLEMENTATION OF THE LOST GENERATION THEME IN E. M. REMARK'S NOVELS

DUSINA NATALIA VIKTOROVNA

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

FASKARNAEVA ANASTASIA VAFOEVNA

2nd year student of the Faculty of Physical Culture
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: E. M. Remark, war, "lost generation", front-line comrades, patriotism, Germany, anti-militarist literature.

Abstract. The article analyzes the novels by E. M. Remark "All Quiet on the Western Front" and "Three Comrades", in which the distinctive features of the representatives of the "lost generation", such as deheroization and deromanticization of war, disappointment in the existing social system, propaganda, were most vividly embodied internationalist worldview, hardening of the soul, rejection of religion and any ideology, loss of the ability to worry about what previously seemed important; acceptance of the inevitability of death; cultivation of such human virtues as devotion, fidelity, love and friendship, opposing them to cruelty and hypocrisy of the surrounding world.

В литературе Западной Европы и США первой половины XX столетия особую актуальность приобретает тема Первой мировой войны и ее последствий, затронувших как все человечество в целом, так и отдельную личность. Масштабы и жестокость этой войны выделяли ее на фоне всех предыдущих. Во многом благодаря ей в обществе возник целый ряд проблем, подверглись кардинальной переоценке соотношения «война» и «справедливость», «судьба отдельной личности» и «интересы страны». «политика» и «гуманизм», «долг» и «предательство».

Для характеристики произведений, описывающих трагические реалии Первой мировой войны, в литературоведении было введено понятие «литература "потерянного поколения"». Непосредственно словосочетание «потерянное поколение» («lost generation») впервые использовала писательница Г. Стайн, а общеупотребительным оно стало в 1926 году, когда вышел роман Э. Хемингуэя «И восходит солнце». Образное определение «потерянное поколение» может быть применено по отношению к воинам, павшим на поле боя или вернувшимся домой искалеченными и в духовном, и в физическом плане.

Э. М. Ремарк по праву называют одним из лучших и наиболее ярких представителей литературы «потерянного поколения». Благодаря своему непревзойденному и самобытному таланту он смог передать в своих книгах трагедию не только единичного воина, но и целого поколения молодых людей, лишенных войной права и надежды на счастливое будущее. Э. М. Ремарк с

удивительной реалистичностью отразил не только страшные картины кровавых сражений, но и послевоенные разруху социума и экономики, разочарованность граждан в политическом положении, безработицу.

За беспристрастным голосом отстраненного наблюдателя в романах писателя скрываются такие боль и отчаяние, сопереживание жертвам войны, что исследователи порой определяют авторскую манеру Э. М. Ремарка не иначе как скорбное оплакивание жертв войны. Он создавал романы, ставшие заупокойной службой по целому поколению, которому война не дала возможности полноценно сформироваться, чьи идеалы были разрушены, чьи заложенные еще в детстве ценности им не выпало шанса использовать. Предельно откровенно война обнажила цинизм и лживость мнимых авторитетов, перевернула с ног на голову общепринятую мораль и повергла рано состарившихся, так и не успевших стать мужчинами молодых людей в пропасть отчаяния, одиночества и неверия, из которой они выбраться так и не смогли. Именно такие трагически юные герои становятся типичными персонажами Э. М. Ремарка.

Надо сказать, что тяжелые последствия Первой мировой войны и послевоенного периода испытали на себе не только немецкое производство и сельское хозяйство. Нравственные ориентиры жителей Германии также были поколеблены, в результате чего поменялись местами понятия «хорошо» и «плохо», утратили свою былую ценность важнейшие нравственные принципы. Несмотря на то что борьба с существующим политическим строем нашла поддержку со стороны некоторых молодых немцев, большая часть молодежи Германии пребывала в состоянии растерянности. Почти никто из них не знал, что им дальше делать.

Крайне тяжело было оставаться в стороне бывшим солдатам, с честью воевавшим на полях Первой мировой, рискуя своими жизнями. Они больше никому и ничему не доверяли и уже не понимали смысла дальнейшей борьбы. Опустошенная душа и очерстевшее сердце – это все, что у них осталось теперь. Среди ценностей, которые еще удалось сохранить фронтовикам, можно назвать, пожалуй, крепкую мужскую дружбу и воинскую солидарность.

Романы Э. М. Ремарка «На Западном фронте без перемен» (1929) и «Три товарища» (1936) – это произведения раннего периода творческого пути писателя, составляющие вместе с романом «Возвращение» трилогию «Возвращение домой». В совокупности они представляют собой своеобразный манифест, имеющий своей целью обращение человечества к осознанию собственных ошибок и недопустимости их повторения. В данных произведениях Э. М. Ремарка получили наиболее яркое воплощение отличительные черты представителей «потерянного поколения»: дегероизация и деромантизация войны, разочарование в существующем общественном строе, пропаганда интернационалистического мировоззрения, очерствение души, отвержение религии и любой идеологии, потеря способности переживать о том, что раньше казалось важным; принятие неотвратимости смерти; культивирование таких человеческих добродетелей, как преданность, верность,

любовь и дружба, противопоставление их жестокости и лицемерию окружающего мира.

Исследуемые нами романы Э. М. Ремарка имеют ярко выраженную антимилитаристскую направленность. В своем творчестве писатель часто обращался к таким темам, как разрушительное воздействие на духовную жизнь социума и нравственные ценности человека ненависти, насилия, войн, с одной стороны, и противостояние данному воздействию вопреки существующим между людьми разногласиям расового, политического и любого другого характера – с другой. Становление мировоззрения Э. М. Ремарка происходило под влиянием как самой войны, так и ее последствий, отразившихся на политической и экономической жизни Германии. В конце 1920-х годов в период полного осознания писателем событий Первой мировой войны вышел роман «На Западном фронте без перемен», в котором в полной мере была выражена его точка зрения относительно войны.

В центре данного романа Э. М. Ремарка – непосредственно процесс формирования «потерянного поколения». Автор изображает, как меняются мировоззрение и жизненные ориентиры юношей, побывавших на войне и увидевших ее настоящую сторону, убедившихся на собственном опыте, насколько война бессмысленна и жестока, чем был аргументирован их отказ от патриотизма, благодаря которому они добровольно пришли на фронт. Пожалуй, главным достоинством этой книги Э. М. Ремарка было создание нового типа солдата, которого до него не было ни у одного из представителей литературы «потерянного поколения»: «разуверившегося и жаждущего веры, отчаявшегося и одновременно не утратившего надежды, уже прозревшего и еще незрячего, разрушающего мифы и выдумывающего взамен им новые» [1, с. 327].

Судьбы Пауля Боймера и его товарищей наглядно демонстрируют, к чему привело благородное желание юношей – вчерашних школьников, поверивших в лживую пропаганду, добровольно отдать свои жизни за Родину. В романе реалистично показано, чего стоят жизни множества безвестно погибших на поле боя солдат, таких как Кеммерих, Катчинский, Леер, Тьяден. Само название произведения служит лишним доказательством того, что под влиянием империалистического мировоззрения жизнь, чувства, мысли, страдания человека, наконец, его смерть для банальной статистики абсолютно не важны.

Подобно тому, как не имело смысла окопное существование Пауля Боймера, бессмысленна и его гибель. В день его смерти по радио звучит стандартная сводка: «На Западном фронте без перемен». В 1930 г. фашисты уничтожили книгу Э. М. Ремарка, поскольку в ней очевиден и убедителен антимилитаристский пафос.

В романе «Три товарища» изображаются уже события послевоенного времени, то есть непосредственно жизнь «потерянного поколения». Герои романа предпринимают отчаянные попытки найти себя, свое место в новой реальности, но безуспешно. Э. М. Ремарк демонстрирует, что Отто Кестеру, Роберту Локампу и Готтфриду Ленцу так и не удается «возродиться». Однажды попав на войну, соприкоснувшись с ее жестокостью и беспощадностью, они

впоследствии не могут полностью искоренить ее из своей жизни, избавиться от будоражающих воспоминаний о ней.

В итоге судьбы героев «Трех товарищей» трагичны: «последний романтик» Готтфрид Ленц бессмысленно и трагически погибает, а Отто и Роберт остаются вдвоем в мире без какой-либо надежды на счастливое будущее. Они лишились всего, что имело для них хоть малейшее значение. В этом романе Э. М. Ремарка обозначились характерные черты его героев, которых война, через которую они прошли, превратила в грубоватых циников, чьи жизни она разрушила и оставила лишь веру в мужскую дружбу. Вместе с тем в их душах сохранился «нерастроченный запас горячих чувств, ждущих лишь повода, чтобы вырваться наружу» [2, с. 203]. И таким поводом, не заставившим себя долго ждать, стала любовь.

Смысл жизни возвращается к Роберту Локампу после судьбоносного знакомства с Патрицией Хольман. Несмотря на то что любовь не сразу зародилась в сердцах молодых людей, она росла и крепла, превратившись впоследствии в невероятно сильное, непобедимое, бесконечное чувство, лишь укрепившее дружбу трех боевых товарищей.

Следует отметить, что подход Э. М. Ремарка к трактовке чувства любви отличался от его собратьев по перу. Главные герои «Трех товарищей» не признаются друг другу в любви, крайне редко произносят любовные клятвы. По мнению Роберта Локампа, красноречивее любых слов должны говорить любящей глаза женщины – сияющие, счастливые.

Трагедия «потерянного поколения» коснулась и Патрицию, которая погибла в годы войны из-за недоедания. Этот факт служит объяснением, почему «потерянным» называют не только воинов, но и целое поколение людей, хотя и оставшихся за линией фронта, но в головах которых укоренилась идея безнадежности.

Благодаря тому, что повествование в романах «На Западном фронте без перемен» и «Три товарища» ведется от первого лица, ему свойственна особая эмоциональность. А причислить их к жанру романа-исповеди позволяют лирические отступления и размышления героев.

Автобиографический подтекст – характерная черта авторского стиля Э. М. Ремарка, как и других авторов литературы «потерянного поколения». Так как герои его романов во многом повторяли собственную фронтовую судьбу писателя, ему удалось реалистично передать их чувства, с удивительной точностью воссоздать их образы. Довольно часто Э. М. Ремарк наделял своих героев собственными чертами характера и эмоциями, среди которых можно в первую очередь отметить «ощущение душевной травмы, нанесенной войной, физическое истощение, духовное опустошение личности; поиски себя в смене разнообразных видов деятельности» [4, с. 155]. Основные мысли и чувства автора нашли отражение и воплощение в Пауле Боймере и Роберте Локампе – героях, благодаря которым история становится более реалистичной, следовательно, вызывает у читателя более сильные эмоции. Вероятно, секрет успеха

Э. М. Ремарка заключается именно в его способности удачно передавать чувства, эмоции и события из жизни.

Итак, изобразив в своих романах характеры и судьбы «потерянного поколения», Э. М. Ремарк подошел к теме войны несколько иначе, чем другие авторы. В центре его внимания было главным образом психологическое состояние «неучтенных жертв войны», которые в период мирной жизни потеряли почву под ногами, испытывали невыносимую боль безнадежности, усиливающуюся на фоне экономической нестабильности и разрухи. Несмотря на все свои старания, эти люди, по мнению Э. М. Ремарка, так и не смогли вернуться к нормальной жизни.

Список использованных источников

1. Затонский, Д. В. Художественные ориентиры XX века / Д. В. Затонский. – Москва : Советский писатель, 1988. – 415 с.
2. История немецкой литературы : в 5 томах. Том 5. 1918–1945. – Москва : Наука, 1976. – 696 с.
3. Матвеев, М. Принципы формирования поэтики ранних произведений Э. М. Ремарка : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / М. Матвеев ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Иваново, 2016. – 16 с.
4. Хохлова, А. М. Историко-политический аспект творчества Э. М. Ремарка и Ф. С. Фицджеральда: компаративный анализ / А. М. Хохлова // Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, 31 июля 2015 г. Том 3. – Тамбов, 2015. – С. 154–157.

УДК 372.881.1(045)

ББК 74.268.1

МЕТОД ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ЖИЛКИНА ВАЛЕНТИНА ВЛАДИМИРОВНА

учитель немецкого и английского языков МОУ «СОШ №24»

г. Саранск, Россия, valentina.nikitina2009@yandex.ru

Ключевые слова: визуализация, ментальные карты, облака слов, скрайбинг, кроссенс.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые техники метода визуализации учебной информации на уроках иностранного языка. Автор описывает сервисы визуализации Веб 2.0, использование которых способствует эффективному усвоению материала на уроке иностранного языка.

**METHOD OF VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION
IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

ZHILKINA VALENTINA VLADIMIROVNA

teacher of Germany and English languages, School №24, Saransk, Russia

Key words: visualization, mental maps, word clouds, scribing, crossens.

Abstract. The article examined some techniques of visualization of educational information in foreign language lessons. The author describes Web 2.0 visualization services, the use of which contributes to the effective assimilation of material in a foreign language lesson.

Без сомнения, каждый учитель хочет, чтобы каждый его урок был увлекателен. Если урок сможет заинтересовать учеников, тогда он современен в самом широком смысле этого слова. Но для того, чтобы увлечь ученика, побудить в нём интерес к изучению предмета, необходимо прибегнуть к нестандартным, творческим, современным методам обучения. Не стоит учителю забывать и про требования к реализации, т. к. одним из принципов стандарта является индивидуальный подход в обучении, и особенность восприятия материала у каждого ученика.

Таким образом, использование визуального материала является важным аспектом в построении урока, так как фотография или рисунок – это прежде всего носитель полезной и интересной информации на современных уроках, в том числе и уроках иностранного языка.

Психологи считают, что четверо из пяти современных школьников визуалы и только один аудиал и/или кинестетик. Поэтому, вполне закономерно активировалось внедрение сервисов для создания и представления графической информации в информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) системы образования: видео, изображений, презентаций, слайдшоу.

Визуализация (лат. *visualis* – зрительный) — представление информации в наглядном виде.

Какие основные компетенции формируются методом визуализации?

По Хуторскому А.В., все ключевые компетенции предполагают формирование способностей у учащихся находить и применять информацию, эффективно работать в команде, быть готовым к постоянному самосовершенствованию [2, с. 60]. Визуализация создает наиболее благоприятные условия для их формирования.

На уроке иностранного языка применим широкий спектр видов визуализации: видеоролики, фрагменты кинофильмов, презентации, опорные конспекты, схемы, таблицы, планы, развернутые вопросы и ответы, матрицы-подсказки, речевые штампы, тренажеры. Качественному зрительному восприятию помогает технически оснащенный кабинет иностранного языка, в котором обязательно должен присутствовать компьютер, интерактивная доска, мультимедийное сопровождение, доступ в сеть Интернет.

Визуализацию можно использовать на всех этапах обучения: при объяснении нового материала; при повторении; при закреплении; при контроле и систематизации; при обобщении; при выполнении домашних заданий, заучивании наизусть; при работе с текстом произведения; при самостоятельной работе и т. д. [1, с. 379].

Сервисы визуализации Веб 2.0

К современным сервисам визуализации Веб 2.0 можно отнести следующие:

- Ментальные карты.
- Облака слов.
- Скрайбинг.
- Кроссенс.

Данные сервисы вполне могут пригодиться для разработки современного интерактивного урока.

Ментальные карты

Ментальные карты – это удобная и эффективная техника визуализации мышления и альтернативной формы записи. Её можно применять для создания новых идей, фиксации мыслей, анализа и упорядочивания информации, принятия решений и т. д. Это не традиционный, но естественный способ организации мышления, имеющий несколько неоспоримых преимуществ перед обычными способами записи.

Mindmapping – метод ментальных карт (интеллект-карт) позволяет значительно улучшить интеллектуальную функцию собственного мозга путем перехода с линейного представления информации к радиальному.

Ментальные карты – это удобный инструмент для отображения процесса мышления и структурирования информации в визуальной форме.

Их можно использовать, чтобы «застенографировать» те мысли и идеи, которые проносятся в голове, когда вы размышляете над какой-либо задачей.

И наоборот, ментальные карты позволяют так оформить информацию, что мозг легко ее воспримет, ибо информация записана на «языке мозга».

Конечно, наш мозг можно заставить думать неестественным для него образом (в виде таблиц, списков, обычного текста и т.д.), тогда процесс мышления будет лучше отображаться именно в виде таблиц, списков, текста.

Но если нашему мозгу позволить думать на естественном для него языке, то именно ментальные карты будут наиболее подходящим и точным инструментом, отражающим то, что происходит в нашей голове.

Концепцию ментальных карт впервые ввел Тони Бьюзен (Tony Buzan), когда, будучи студентом, искал способы заставить свой мозг работать более эффективно. Интеллект-карты – это метод графического выражения процессов восприятия, обработки и запоминания информации, творческих задач, инструмент развития памяти и мышления.

Важно отметить, что интеллект-карта является, прежде всего, техникой мышления, а не способом фиксации результата, т.е. самое главное – это процесс получения нового знания.

Идея базируется на том известном факте, что левое и правое полушария нашего мозга работают по – разному.

Бьюзен предложил действовать следующим образом:

- Вместо линейной записи использовать радиальную. Это значит, что главная тема, на которой будет сфокусировано наше внимание, помещается в центре листа. То есть действительно в фокусе внимания.

➤ Записывать не всё подряд, а только ключевые слова. В качестве ключевых слов выбираются наиболее характерные, яркие, запоминаемые, «говорящие» слова.

➤ Ключевые слова помещаются на ветвях, расходящихся от центральной темы. Связи (ветки) должны быть скорее ассоциативными, чем иерархическими.

Ассоциации, которые, как известно, очень способствуют запоминанию, могут подкрепляться символическими рисунками. Ментальные карты помогают синхронизировать разные способы обработки информации.

Карты знаний хорошо «работают» на этапе актуализации знаний, в ходе самостоятельной работы с учебником, при проверке первичного усвоения, в ходе работы над проектом.

Очень удобно их составлять и ими пользоваться. При построении Ментальных карт можно пользоваться только карандашом и бумагой. Но прогресс не стоит на месте, и с развитием информационно-коммуникационных технологий появляется все больше возможностей организовывать данный вид работы. Следующим этапом после карандаша и бумаги стали различные компьютерные приложения для создания интеллект-карт (такие как MS Paint, MS Word, MS PowerPoint, SmartNotebook). А теперь, с активным внедрением технологий Web 2.0, появилась возможность создавать их на совершенно новом уровне с гораздо большей эффективностью.

Существует множество различных онлайн-сервисов по созданию ментальных карт, но одним из наиболее удобных на данный момент, является сервис Mindomo, который позволяет коллективно работать с ними в режиме онлайн.

Облака слов

Этот онлайн-инструмент обработки текстов очень удобен и особенно полезен визуалам. В то же время облака слов развивают ассоциативное мышление. Суть их работы заключается в следующем: вы вставляете текст или ссылку на страницу с текстом (доступно в некоторых сервисах), лексику которого хотите запомнить в специальное окно, нажимаете кнопку и получаете фигурки, напоминающие облака из слов. При этом наиболее частотные слова выделяются крупным шрифтом, обозначая семантическое ядро, то есть самые важные для текста понятия.

Большинство таких онлайн-программ работают как с отдельными предложениями и текстами, так и с целыми документами и ссылками на веб-страницы. Обычно у полученного изображения можно менять цвет фона, тип и оттенок шрифта. В некоторых вариантах вы можете даже вручную убирать или добавлять слова, после того как облако сгенерировано.

Получившееся изображение можно распечатать в виде плаката и повесить на стену. Яркие картинки будут привлекать внимание, а слова на них неизбежно откладываться в памяти. Кроме того, вы можете составлять и распечатывать словесные изображения, когда готовите пересказ или реферирование текста – ключевые понятия помогут без труда восстановить общий смысл.

Можно найти множество применений этим сервисам и тому, что они производят. Самое главное их достоинство: они показывают, как запоминать английские слова без длительного заучивания.

Скрайбинг (от английского «scribe» – набрасывать эскизы или рисунки) – это способ визуализации информации при помощи графических символов, просто и понятно отображающих ее содержание и внутренние связи. Техника скрайбинга была изобретена британским художником Эндрю Парком. Выступление в технике скрайбинга – это прежде всего искусство сопровождения произносимой речи «на лету» рисунками фломастером на белой доске (или листе бумаги). Как правило, иллюстрируются ключевые моменты рассказа и взаимосвязи между ними. Создание ярких образов вызывает у слушателя визуальные ассоциации с произносимой речью, что обеспечивает высокий процент усвоения информации.

Кроссенс – это ассоциативная головоломка нового поколения, соединяющая в себе лучшие качества сразу нескольких интеллектуальных развлечений: головоломки, загадки и ребуса.

Метод кроссенса появился сравнительно недавно – в 2002 году, но уже успешно используется многими педагогами. Это универсальный метод, который можно применить абсолютно на любом предмете. В чем его суть?

Это поле, стандартно состоящее из 9 квадратов, в которых помещены картинки. Все девять изображений расставлены так, что каждое предыдущее связано по смыслу со следующим, а центральное объединяет все, являясь как бы общей темой.

Педагог заранее готовит поле с картинками, расставляя их в определенной последовательности. Задача обучающихся – «разгадать» кроссенс, уловить ассоциативную цепочку и составить рассказ.

Метод кроссенса основан на деятельностном подходе, он помогает развивать критическое и логическое мышление учеников, организовывать командную работу, делать уроки более интересными и способствует лучшему усвоению и запоминанию материала.

Визуализировать учебный материал на уроках английского языка необходимо, так как новая информация лучше усваивается, если есть опора на зрительный образ. «Лучше один раз увидеть (и понять), чем сто раз услышать», тогда и материал лучше усваивается. Визуализация учебного материала на уроках английского языка необходима, так как она развивает зрительную память, пространственное воображение, делает обучение более осмысленным. Это – зрительная опора, помогающая мыслить, снимающая трудности воспроизведения материала.

Список использованных источников

1. Булавкин, А. А. Об опыте использования в учебном процессе современных педагогических технологий и инновационных методов обучения / А. А. Булавкин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 25. – С. 376–380.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – С. 58-64.

3. Электронный научный журнал «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании», Статья «Использование сервисов Web 2.0 для составления ментальных карт» от 02 (17) март-апрель 2012. – URL: <http://infed.ru/articles/76/>– Текст электронный.

УДК 378(045)

ББК 74.58

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА «ВЗНАНИЯ» КАК ОНЛАЙН-ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОТРАБОТКИ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

ЕГОРОВА АНАСТАСИЯ МАКСИМОВНА

4 курс, Педагогическое образование (английский язык),
кафедра методики обучения английскому языку и деловой коммуникации
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

ЦЫБАНЁВА ВАЛЕНТИНА АЛЕКСАНДРОВНА

к.п.н., доцент, доцент кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

Ключевые слова: образовательная платформа, мобильное приложение, «ВЗнания», лексический навык, языковые упражнения.

Аннотация. Современное поколение школьников (поколения «Альфа» и «Z») не могут представить свою жизнь без мобильных телефонов, компьютеров, планшетов и других ИКТ-технологий. Различные мобильные приложения, платформы и сервисы привлекают всё внимание подростков, что отражается на процесс обучения и самообразование вне школы вытесняется из жизни подростков. В связи с этим, учителям, в особенности по иностранному языку, необходимо использовать разнообразные образовательные мобильные приложения, сайты и платформы. В данной статье мы рассмотрим одну из платформ – «ВЗнания», которая зарекомендовала себя как прекрасный аналог «WordWall» и других сайтов для отработки и закрепления лексического материала.

EDUCATIONAL PLATFORM "VZNANIYA" AS AN ONLINE TOOL FOR DRILLING AND PRACTICING LEXICAL MATERIAL

ЕГОРОВА АНАСТАСИЯ МАКСИМОВНА

4 курс, Педагогическое образование (английский язык),
кафедра методики обучения английскому языку и деловой коммуникации
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

ЦЫБАНЁВА ВАЛЕНТИНА АЛЕКСАНДРОВНА

к.п.н., доцент, доцент кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Keywords: educational platform, mobile application, «Vznaniya», lexical skill, vocabulary exercises.

Abstract. The modern generation of schoolchildren (generations "Alpha" and "Z") cannot imagine their lives without mobile phones, computers, tablets and other ICT technologies. Various mobile applications, platforms and services attract all the attention of teenagers, which affects the learning process and self-education outside of school is being pushed out of the lives of teenagers. Therefore, teachers, especially in a foreign language, need to use a variety of educational mobile applications, websites and platforms. In this article we will examine one of the platforms – "Vznaniya", which has proven itself as an excellent analogue of "WordWall" and other sites for drilling and practicing lexical material.

Обучение лексической стороне иностранного языка всегда находится в центре внимания преподавателей иностранного языка, так как хорошее знание иностранного языка во многом зависит от владения его словарным запасом. При этом основной задачей обучения иностранным языкам в учебных заведениях является развитие у учащихся навыков и умений иноязычного общения, то есть «способности и готовности осуществлять межличностное общение на иностранном языке с носителями языка» [6]. Иными словами, важнейшей задачей педагога по иностранному языку является сформировать и развить у своих учащихся коммуникативную компетенцию. Одним из показателей сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, по мнению Н.В Языковой на иностранном языке является владение лексической стороной изучаемого языка.

В след за А. Н. Щукиным, мы определим лексический навык как «автоматизированное речевое действие по выбору лексических единиц в соответствии с замыслом высказывания и их безошибочное употребление в процессе речевого общения» [3, с. 125]. Другими словами, это способность автоматически вспоминать слово, словосочетание или готовое словосочетание из долговременной памяти и использовать их в соответствии с коммуникативной задачей в устной и письменной речи. Рассматривая работы Л. А. Миловой и др., мы отметит, что в методике обучения иностранным языкам традиционно выделяют четыре этапа работы над формированием лексического навыка: 1) введение и семантизации нового слова; 2) автоматизация лексического навыка; 3) организация использования лексического навыка в устной и письменной речи; 4) контроль сформированности лексического навыка [1].

Первый этап, по мнению О. И. Трубицыной, включает в себя введение и первичное закрепление лексики, то есть довести до сознания обучающихся значение лексической единицы, ознакомить с её формами (фонетической, графической и грамматической) [5, с. 145]. На данном этапе для закрепления правописания слов и их значений подходят языковые (подготовительные) упражнения. Данные упражнения направлены на овладение словами как

функциональными элементами речи, на развитие умения оперировать словами при построении предложения и включать их в своё высказывание. Мы определим различные виды языковых упражнений, как это сделано в работе Н. В. Языковой [4]. К данным упражнениям отнесем: 1) имитационные упражнения (учащийся или группа учащихся повторяет за учителем или диктором слово, или словосочетания); 2) упражнения на идентификацию и дифференциацию (например, учащиеся соотносят слово и их определение); 3) подстановочные упражнения (учащиеся читают текст и вписывают в пропущенные места заданные слова или словосочетания); 4) упражнения на трансформацию (учащиеся преобразуют слова используя суффиксы, окончания и т. п.); 5) конструктивные упражнения (учащиеся составляют слова из букв, словосочетания из предложенных слов или предложения из слов и словосочетаний).

В различных УМК, по которым занимаются обучающиеся в школах, представлено не так много языковых упражнений, поэтому в своей практике учителя используют и разрабатывают собственные рабочие листы (worksheets) или прибегают к игровым платформам, которые сами формируют имитационные, конструктивные и другие упражнения по заданному списку слов. Одной из них является образовательная платформа «ВЗнания», о преимуществах и возможностях которой мы хотим рассказать далее.

Образовательная платформа «ВЗнания» – это российский цифровой инструмент для создания интерактивных упражнений, тестов и уроков. Данная платформа предоставляет учителям множество возможностей:

1. Создание интерактивных уроков и уроков на заучивание определённого лексического материала.
2. Проведение тестирования.
3. Проведение различных викторин и квизов.
4. Проведение марафонов и интенсивов.
5. Конструктор игр и интерактивных видео к урокам.

Более того, онлайн-платформа имеет собственную видеосвязь, что позволяет учителям проводить индивидуальные или групповые занятия внутри сайта без ограничений по времени.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что данное цифровое пространство действительно многофункционально и может помочь учителям разнообразить и оптимизировать свои уроки и педагогическую деятельность, что является важным умением самого преподавателя и входит в основные умения, которые обозначены авторским коллективом А. Л. Бердичевским, Е. Г. Таревой, Н. В. Языковой [2]. Однако, в данной статье нас больше интересует лексический аспект речи и то, какие языковые упражнения может создать данная платформа.

Разберём функции сайта на примере лексического материала из УМК «Spotlight 7» Module 7 «Culture Corner». В данном уроке учащиеся знакомятся и актуализируют знания по теме «Футбол».

Итак, первое, что предлагает нам платформа, это загрузить список слов из урока. Хотелось бы отметить, что в течение одного урока рекомендуется

вводить от 7 до 20 единиц в зависимости от их сложности и особенностей группы учащихся (их языковой подготовки и т.п.). Данный фактор учитывается платформой, поэтому если учитель загружает более 15 слов в свой урок, то «ВЗнания» предупреждает его о том, что учащиеся могут не освоить данный лексический материал или вовсе могут потерять интерес к уроку. Тем не менее, вернёмся к созданию урока и упражнений по данной теме. После того, как учитель импортирует нужные лексические единицы, ему предлагается добавить не только определение к каждому слову или словосочетанию, но и добавить изображение, которое помогает реализовать принцип наглядности.

После этого учителю предлагается упомянуть тему урока, добавить комментарий или картинку к нему, и установить срок сдачи урока для учащихся. После всех перечисленных этапов, учитель преступает к содержанию своего урока, а именно выбирает те упражнения, которые будут входить в его занятие. Для прохождения урока ученик должен показать определённую процентную результативность по каждому из включенных в урок игровых заданий, которую можно обозначить самостоятельно или выбрать заданные 90%, и пройти тест. Задания в уроке составлены от простого к сложному для формирования навыков чтения, аудирования и письма. Виды интерактивных упражнений, предложенными платформой, можно увидеть на рисунке 1.

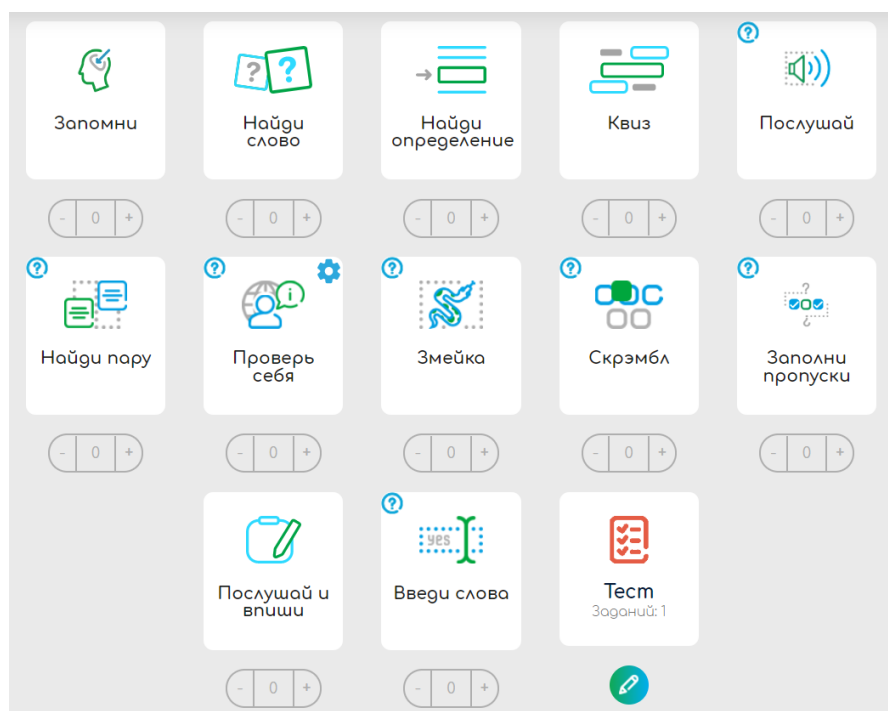


Рис. 1. Виды интерактивных упражнений

Количество упражнений и количество заданий в тесте учитель может выбирать самостоятельно, в зависимости от конкретного класса, группы или отдельного учащегося. Одним из примечательных упражнений является упражнение «Проверь себя», в котором учащимся предлагается оценить свои знания и уровень овладения определённым лексическим запасом и развить

навык самооценки. В остальном, упражнения типичные и знакомы многим преподавателям. Для дальнейшего примера возьмём комбинацию из нескольких упражнений:

1. «Найди пару», «Квиз» (формирование навыков чтения)
2. «Послушай», «Послушай и впиши» (формирование навыков аудирования и письма)
3. «Скрэмбл», «Введи слова» (формирование навыков письма)

Предложенное нами сочетание затрагивает почти все речевые навыки учащихся. Наглядные примеры упражнений представлены на рисунках ниже (Рис. 2 – Рис. 4).

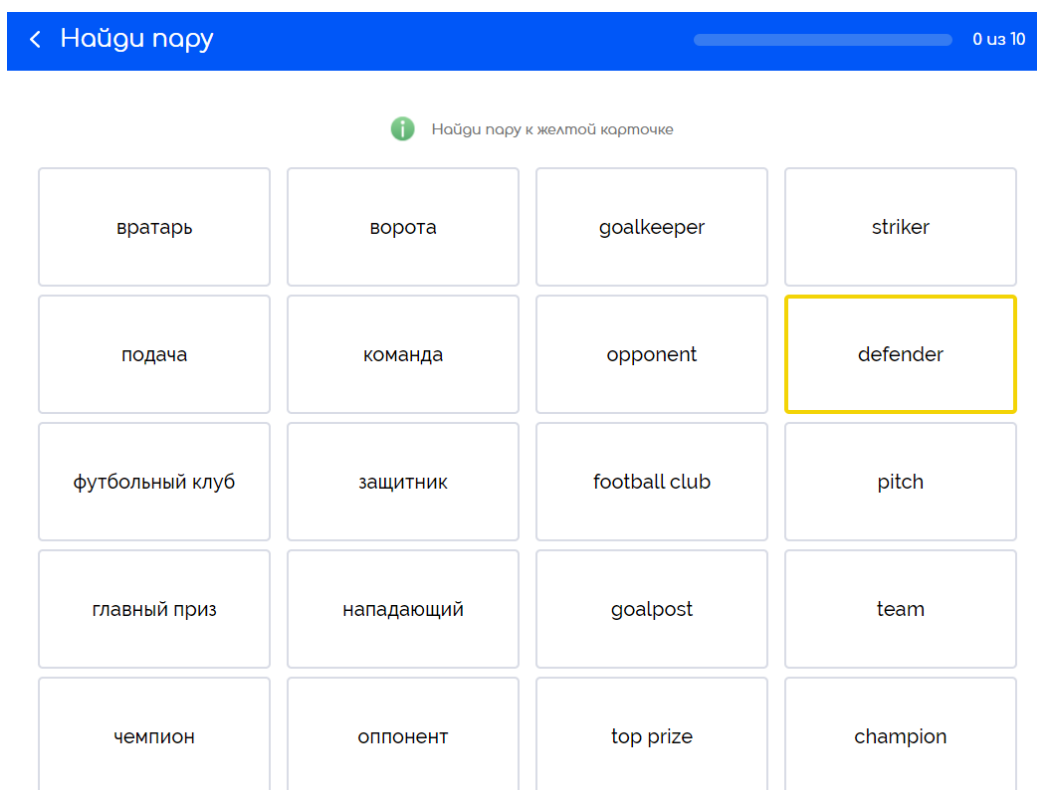


Рис. 2. Примеры упражнений

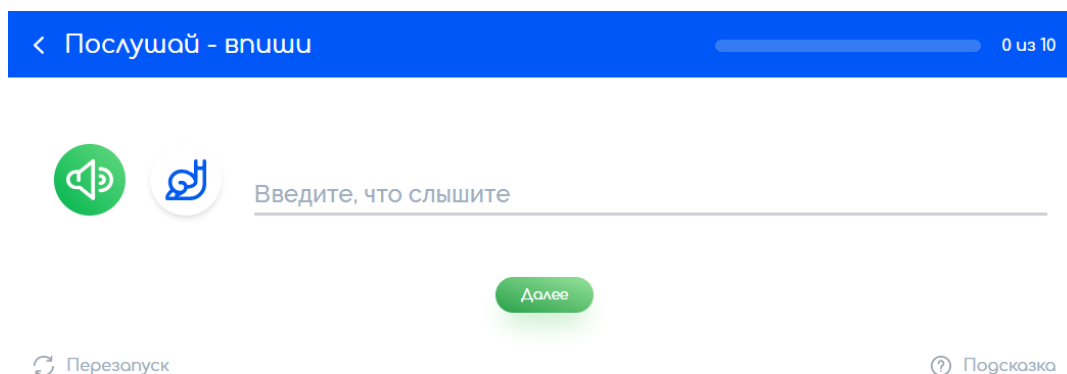


Рис. 3. Примеры упражнений

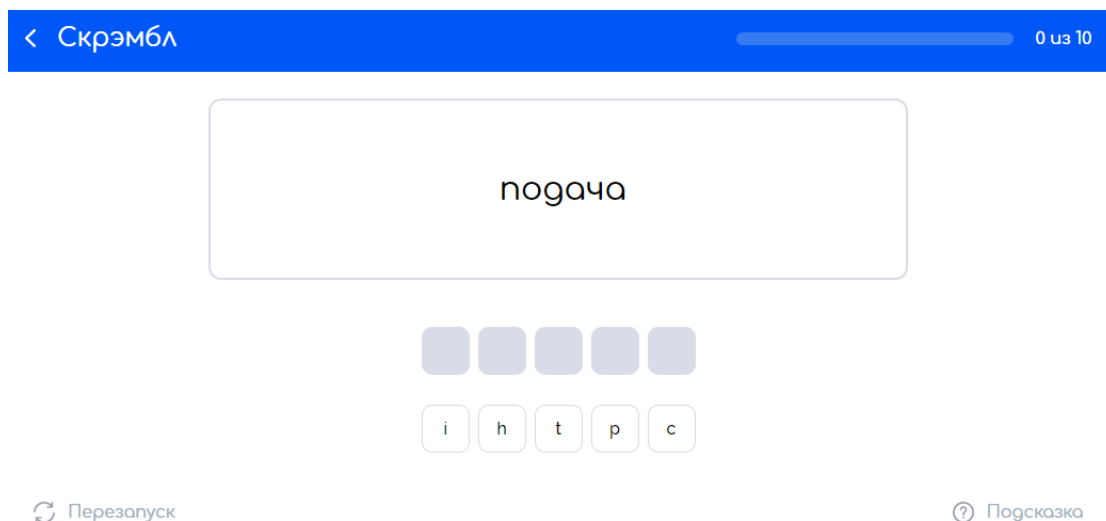


Рис. 4. Примеры упражнений

Одной из особенностей платформы «ВЗнания» является то, что учитель может также распечатать или сохранить в формате PDF созданные им задания, и использовать их как дополнительный материал на очных уроках в школе или индивидуальных занятиях с учащимися. Учитель также может использовать эту функцию для печати списка слов для своих учеников (рис. 5).

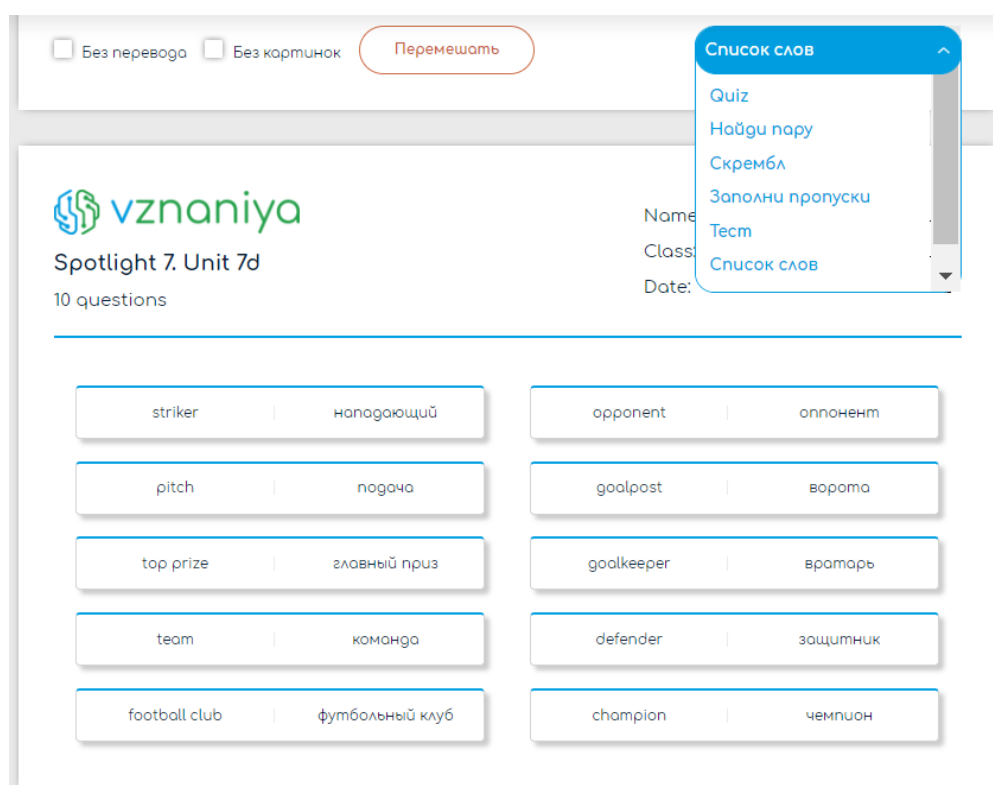


Рис. 5. Функции платформы «ВЗнания»

После прохождения заданий и итогового теста, результаты учащихся можно посмотреть в разделе «Журнал группы», где будет показана результативность отдельного учащегося, его ошибки, а также средняя успеваемость группы учащихся или конкретного ученика.

Подводя итог, мы рекомендуем использовать данную платформу как дополнительный ресурс, так как он позволяет учащимся эффективно закрепить отработанные на уроке лексические единицы, а также сделать это в удобном формате благодаря доступному мобильному приложению для учащихся, что даёт некоторую свободу во времени и месте обучения.

Список использованных источников

1. Актуальная методика обучения иностранным языкам: учебник / Л. А. Милованова, В. А. Цыбанева, М. С. Калинина, Н. К. Лапшова. – Волгоград: Волгоградская государственная академия последиplomного образования, 2019. – 252 с.
2. Бердичевский, А. Л. Профессиограмма современного учителя иностранного языка / А. Л. Бердичевский, Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 48 с.
3. ВЗнания. Образовательная платформа. – URL: <https://vznaniya.ru/> (дата обращения: 28.02.2023).
4. Практикум профессионального общения / Н. В. Языкова, В. А. Гончарова, О. О. Корзун [и др.] ; Отв. ред.: Н. В. Языкова, С. Н. Макеева. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2020. – 163 с.
5. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку / О. И. Трубицина. – М. : Юрайт. – 2019. – 384 с.
6. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования приказ об утверждении ФГОС СОО от 17 мая 2012 г. №413. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения 05.03.2022).
7. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» // А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – Москва: Академия, 2015. – 287 с.
8. Языкова, Н. В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12–17.

УДК 81`37

ББК 81.471.1

ОБ ИЗУЧЕНИИ ШИРОКОЗНАЧНЫХ ФРАНЦУЗСКИХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

ЗАБОТИНА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, перевода и межкультурной коммуникации Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия,
mzabotina@yandex.ru

Ключевые слова: широкозначные существительные, французский язык, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, Google Books Ngram Viewer.

Аннотация. В настоящей статье дается краткий обзор подходов, применяемых исследователями к французским существительным с широкой семантикой типа chose, machin, truc, bidule. На основе баз данных Национального центра текстовых и лексических ресурсов (le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) анализируются значения широкозначности, развиваемые данными существительными с течением времени.

Привлекаются также данные по частотности употребления подобных лексем на обширных массивах печатных источников, полученные с помощью сервиса Google Books Ngram Viewer.

ON THE STUDY OF WIDE-VALUED FRENCH NOUNS

ZABOTINA MARIYA VLADIMIROVNA

candidate of philological sciences, associate professor of the department of foreign languages, translation and intercultural communication of the Yaroslav- the- Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

Keywords: wide-valued French nouns, French, National Center for Textual and Lexical Resources, Google Books Ngram Viewer.

Abstract. This article gives a brief overview of the approaches taken by researchers to French nouns with broad semantics such as chose, machin, truc, bidule. On the basis of the databases of the National Center for Text and Lexical Resources (le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), the meanings of the broad meanings developed by these nouns over time are analyzed. Data on the frequency of use of such tokens on vast arrays of printed sources obtained using the Google Books Ngram Viewer service are also involved.

Вопросы, связанные с широкозначными существительными, достаточно серьезно разрабатывались на материале разных языков, в том числе и французского языка. Эти существительные изучались и изучаются в разрезе таких лингвистических явлений, как полисемия, широкозначность (эврисемия), десемантизация, анафора и др. Но на сегодняшний день говорить о существовании единого подхода в исследованиях подобной лексики, как нам представляется, еще не приходится.

Нерешенность вопроса о статусе существительных типа chose, machin, truc, bidule нашла отражение и в их наименованиях. Во французской традиции эти существительные рассматриваются как termes vagues, postiches, vicaires, relais, termes passe-partout и т. д. (≈ расплывчатые, размытые, неточные, подходящие во всех ситуациях слова). [7] В отечественной науке они также получили разные наименования, в том числе слова-«губки» (Е. А. Земская), или слова-«диффузы» (М. В. Китайгородская, В. Д. Девкин). Цит. по [4]

Во французском языке такие слова описываются термином «pantonymie, f», который обозначает номинацию одного слова через другое слово, являющееся гораздо более общим по значению, в порядке гиперонимии. Слово, используемое вместо другого, именуется «pantonyme, m».

При этом исследователями постоянно подчеркивается, что такие лексемы обладают специфическим семантизмом, так как соотносятся с большим числом референтов, а их функционирование сравнивается с функционированием частей речи, выражающих значение неопределенности. [7] Таким образом, существительные chose, truc, bidule, machin образуют une non-catégorie référentielle, то есть не категоризируются как обычные существительные. [10]

По своей семантике такие существительные являются высокоабстрактными лексемами, которые соотносятся с базовыми понятиями

существования или деятельности, такими как «предметность» (как в случае французского «chose», русского «вещь», английского «thing» и т. п.) и присутствуют в любом языке. [1]

Вслед за А. М. Дудиной, мы включаем подобные слова в категорию широкозначности как особой лексико-семантической категории, свойственной части речи. Основными дифференциальными признаками этой категории являются чрезвычайно широкий понятийный объем, реализующийся в речи преимущественно через сигнификативный компонент семантической структуры слова (семантический план). В синтаксическом плане им присуща исключительная функциональная подвижность, универсальность, синсемантия. [2].

Поскольку подобные слова (за исключением chose) принадлежат к определенному пласту субстандартной лексической системы (в словарях они идут с пометой *familier, argotique, populaire*), то исследователи их относят к коллоквиальной лексике. При этом коллоквиальность рассматривается как феномен разговорности, как составляющая естественного речевого поведения (И. В. Микута, А. В. Бушев, А. Г. Малиновская).

И. В. Микута в своей статье классифицирует слова *truc, type, machin* (просторечные синонимы *trucmuche, bidule, bricole, zinzin, gadget, zizi* и др. автором не рассматривались) как единицы с «ослабленной знаменательностью», как слова с «размытой» семантической структурой. Среди подобных слов выделяются следующие группы:

- слова, обозначающие количество (*environ, plus ou moins, un tas de*);
- интенсификаторы лексического значения (*terrible, horrible, parfaitement*);
- слова и выражения, встречающиеся на конце высказываний, содержащих перечисления (*et tout ça, et ainsi de suite*);
- слова, отсылающие к неназываемому предмету (*chose, truc, type, machin*).

Несмотря на расплывчатость содержания, эти единицы хорошо идентифицируются слушателем, чему способствует речевой и ситуационный контекст. Автор высказывает интересную, на наш взгляд, мысль, согласно которой именно нахождение говорящего в непринужденной, неофициальной обстановке побуждает его к использованию таких лексических единиц, даже если наименование предмета речи ему хорошо известно. [6]

О. А. Махнева, говоря о категориальном значении существительных типа вещь, дело (*fait, chose, personne*), подчеркивает, что значения некоторых слов становятся настолько широкими по объему и настолько бедными по содержанию, что происходит их частичная или полная десемантизация. С другой стороны, наблюдается обратное явление, когда круг обозначаемых расширяется, практически не имея предела, хотя в то же самое время каждое такое слово ситуативно приобретает соответствующее конкретное значение. Это приводит к утрате присущей слову семантики, но одновременно происходит наращивание смысла, то есть своеобразная транссемантизация. [5]

Д. А. Киселев анализирует группу существительных, к которой относятся *chose, machin, truc, bidule*, и особенности их употребления во французской

разговорной речи. Он приходит к заключению, что такие слова функционально сближаются с репрезентативами, выполняя анафорическую функцию для другого существительного. Эти слова он относит к группе анафорических существительных. [3]

Анализ значений широкозначных слов французского языка (согласно данным Национального центра текстовых и лексических ресурсов (le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)) показал следующее. [8]

Слово «chose, f» в первый раз фиксируется во французском языке еще в 842 г. Оно обозначает конкретное или абстрактное явление, которое, как правило, определяется контекстом. Только в 16 веке развиваются значения, выражающие неспособность говорящего вспомнить название предмета или имя человека. (<https://www.cnrtl.fr/etymologie/chose>)

Слово «truc, m» впервые фиксируется в языке в 13 веке, но только в 19 веке (1886 г.) начинает использоваться для обозначения предмета, название которого говорящий не может найти в своей памяти. В 1939 г. словарями фиксируется специализированное значение для замены имени предмета или имени человека. (<https://www.cnrtl.fr/etymologie/truc>)

Слово «machin, m», впервые зафиксированное во французском языке в 19 веке (1807 г.), используется для наименования предмета или человека, которое говорящий не знает или не может вспомнить. А также для замены названия предмета, которое говорящий отказывается или намеренно не хочет точно называть. В качестве синонимов указываются следующие слова: bidule (fam.), chose, fourbi (fam.), truc (fam.). (<https://www.cnrtl.fr/etymologie/machin>)

Слово «bidule, m» фиксируется в 1940 г. для обозначения предмета. При этом слово квалифицируется как арготизм и неологизм, возникший в военной среде. (<https://www.cnrtl.fr/etymologie/bidule>). По данным энциклопедического словаря Ларусс, это слово может также использоваться для наименования человека, хотя в этом значении чаще используются слова chose, machin, truc. (<https://www.cnrtl.fr/definition/bidule>). Синонимами для bidule указаны слова truc и machin.

Представленные выше сведения не противоречат данным анализа частотности употребления этих слов.

Безусловным лидером по зафиксированным во временном промежутке 1900–2013 гг. случаям употребления является слово «chose». Только с 1913 по 1921 гг. наблюдался рост числа употреблений слова «truc» по сравнению с «chose».

Слово «bidule» в период с 1966 по 1973 гг. и с 1991 по 2013 гг. занимает 2-ое место после «chose», опережая «machin» и «truc».

Слово «truc» достаточно стабильно занимает второе место после «chose».

Слово «machin» по сравнению с остальными словами характеризуется довольно низким числом употреблений на всем временном промежутке 1900–2013 гг.

Таким образом, французские слова с широкой семантикой продолжают интересовать лингвистов с разных позиций: семантики, грамматики, стилистики, синтаксиса. Представленные статистические данные

свидетельствуют о том, что наибольшим количеством употреблений характеризуются слова с наиболее широкой семантикой, то есть «chose» и «truc». В целом слова «machin» и «bidule» используются гораздо реже, если не учитывать отдельные временные отрезки, на которых происходит увеличение числа употреблений этих слов. На наш взгляд, наиболее продуктивным должен стать именно комплексный подход к изучению широкозначных слов на материале французского языка.

Список использованных источников

1. Авдеев, А. А. Проблемы широкозначности и ее отношение с полисемией и дейксисом: на материале имен существительных английского, русского и французского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. А. Авдеев. – Воронеж, 2002. – URL: <https://www.dissercat.com/content/problemy-shirokoznachnosti-i-ee-sootnoshenie-s-polisemiei-i-deiksisom-na-materiale-imen-sush> (дата обращения: 01.04.2023).
2. Дудина, А. М. Специфика широкозначности французских и белорусских глаголов / А. М. Дудина // Национальный компонент в языке и речи: на материале фр. и белорус. яз.: коллектив. моногр. – Минск : МГЛУ. 2021. URL: <http://e-lib.mslu.by/handle/edoc/9136> (дата обращения: 01.04.2023).
3. Киселёв, Д. А. Анафорические существительные во французском языке и условия их функционирования / Д. А. Киселев // Иностранная филология: язык, литература, образование. – 2016. – № 1 (2 (59)). – URL: https://inlibrary.uz/index.php/foreign_philology/article/view/232 (дата обращения: 01.04.2023).
4. Кокошкина, И. В. Лексическая десемантизация как явление принципиально разное в устном дискурсе /И. В. Кокошкина // Филология и человек. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskaya-desemantizatsiya-kak-yavlenie-printsipialno-raznoe-v-ustnom-diskurse> (дата обращения: 01.04.2023).
5. Махнева, О. А. Системность и семантический потенциал конкретной лексики французского языка: на примере тематической группы «recipient» : автореф. дис. ... канд. филол. наук. / О. А. Махнева. – СПб, 2004. – URL: <https://www.dissercat.com/content/sistemnost-i-semanticheskii-potentsial-konkretnoi-leksiki-frantsuzskogo-yazykana-primere-tem> (дата обращения: 08.04.2023).
6. Микута, И. В. Слова с «размытой» семантической структурой во французской разговорной речи / И. В. Микута // Квантитативная лингвистика и семантика. – Новосибирск, 1999. – № 1. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics3/mikuta-99.htm> (дата обращения: 01.04.2023).
7. Béguelin M. J., Corminboeuf G. Ou comme ça, machin et autres marqueurs d'indétermination dans les listes // Discours. 2017. Vol. 20. doi: <https://doi.org/10.4000/discours.9275>
8. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. – URL: <https://www.cnrtl.fr/>
9. CHOSE, bidule, MACHIN, TRUC. – URL: https://books.google.com/ngrams/graph?content=CHOSE%2Cbidule%2CMACHIN%2CTRUC&year_start=1900&year_end=2019&corpus=fr-2012&smoothing=4
10. Petit G, Pour une conception lexicologique de la denomination // Cahiers de praxématique. 2001. doi: <https://doi.org/10.4000/praxematique.326>

УДК 372.881. 1(045)
ББК 74.268.1

**THE USE OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY
IN TEACHING ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH LESSONS
IN THE 11TH GRADE**

ZIMINA ANASTASIYA ALEKSANDROVNA

5th year student of the Faculty of Foreign Languages of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, anastasizimina@gmail.com

LIUDMILA ANDREEVNA LAZUTOVA

candidate of Philology, associate professor, head of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods of the Faculty of Foreign Languages of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, l_lasutova@mail.ru

Key words: critical thinking, critical thinking development technology, critical thinking development technology techniques, English language teaching.

Abstract. The article is devoted to the use of critical thinking development technology in the process of teaching a foreign language in high school. The article reveals the concept of critical thinking development technology and its advantages. Special attention is paid to the construction of a technological map of a foreign language lesson using techniques of critical thinking development technology at three stages of the educational process organization: "Challenge – comprehension – reflection".

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В 11-ОМ КЛАССЕ**

ЗИМИНА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

студентка 5 курса факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, anastasizimina@gmail.com

ЛЮДМИЛА АНДРЕЕВНА ЛАЗУТОВА

кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и методик обучения Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, l_lasutova@mail.ru

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления, приемы технологии критического мышления, обучение английскому языку.

Аннотация. Статья посвящена использованию технологии развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку в старших классах. В статье раскрывается понятие технологии развития критического мышления и ее преимущества. Особое внимание уделяется конструированию технологической карты урока иностранного

языка с использованием приемов технологии развития критического мышления на трех стадиях организации учебного процесса: «Вызов – осмысление – рефлексия».

Teaching oral communication in foreign language lessons has always been a challenging task for language teachers, especially in high schools. The ability to speak fluently and accurately in a foreign language requires more than just memorization of grammar rules and vocabulary. It requires critical thinking skills that enable learners to analyze information, make judgments, and express their thoughts effectively.

The use of critical thinking development technology has emerged as a promising approach to teaching oral communication skills in foreign language lessons in high schools. Critical thinking development technology in Pedagogy refers to the use of various technological tools and strategies to promote the development of critical thinking skills among students. Critical thinking involves analyzing information, evaluating evidence, and drawing logical conclusions based on the evidence [2, с. 2].

There are several benefits of using critical thinking development technology in teaching oral communication in foreign language lessons in high school:

Improving Communication Skills: Technology-based critical thinking exercises can help students develop their communication skills by requiring them to analyze and evaluate communication strategies, synthesize information, and communicate effectively in real-world scenarios. This can help students become more confident and articulate speakers in their target language.

Developing Critical Thinking Skills: Technology-based critical thinking exercises can help students develop their critical thinking skills by requiring them to analyze and evaluate information, identify underlying assumptions and biases, and construct well-reasoned arguments. These skills are transferable across different subjects and can help students become more effective learners in general.

Enhancing Creativity: Technology-based critical thinking exercises can help students enhance their creativity by requiring them to think outside the box and come up with innovative solutions to communication-related problems. This can help students become more creative and adaptable problem solvers, which can be useful in both personal and professional contexts.

Increasing Engagement: Technology-based critical thinking exercises can increase students' engagement with the material by making it more interactive and engaging. This can help students become more interested in the subject matter and more motivated to learn.

Improved problem-solving skills: Critical thinking development technology helps learners develop their problem-solving skills, which are essential for effective communication in any language. This enables them to identify and solve communication problems, such as misunderstandings or unclear messages.

Overall, the benefits of using critical thinking development technology in teaching oral communication in foreign language lessons in high school are numerous and can help students become more effective communicators, critical thinkers, and problem solvers, which are essential skills for success in today's globalized world.

There are the following stages of critical thinking development technology:

Stage I – Evocation (initiation of active interest in obtaining new information) – is aimed at stimulating students' preliminary knowledge and activating the process of interest in the topic of the material being studied, as well as determining the goals associated with the development of this training course.

Stage II – Comprehension of the content (obtaining new information), involves the active work of the student with the text, which is directed and meaningful. In the process of reading, the student always performs actions, such as marking, tabulating and keeping a diary, which contribute to tracking their own understanding. In this phase, the concept of "text" has a wide range of meanings: this is both a written text and an oral speech of the teacher and video materials.

Stage III – Reflection (comprehension, the birth of new knowledge). At this stage, the student forms a personal attitude to the text and fixes it either with the help of his own text or his position in the discussion. It is here that an active rethinking of one's own ideas takes place, taking into account newly acquired knowledge [1, c. 19].

Let's consider the technological map of the English lesson in the 11th grade using techniques of critical thinking technology.

Subject: Foreign (English) language.

Class: 11.

Educational and methodical complex: Spotlight Student's Book. Virginia Evans, Jenny Dooley, Bob Obee, Olga Afanasyeva, Irina Mikheeva

Type of the lesson: Learning new vocabulary on the topic of "Mass media", activating the lexical material of students on the topic of "News".

Topic of the lesson: „Mass Media”.

Material and technical equipment: Laptop / stationary computer, multimedia projector.

The purpose of the lesson: To study and consolidate new vocabulary on the topic of "Mass Media", to activate the lexical material of students on the topic of "News".

Lesson objectives:

- Educational: to develop speaking skills, to develop the skills of monological and dialogical oral speech; to study vocabulary on the topic "Mass media in oral and written speech".

- Developing: to develop the intellectual abilities of students; the solution of speech-thinking tasks by students using the techniques of the terminology of critical thinking.

- Educational: to develop students' independent thinking; to motivate them to learn a foreign language.

Teaching methods:

- reproductive: systematization and reproduction of acquired knowledge when performing exercises;

- verbal: verbal communication throughout the lesson;

- practical: performing various types of exercises.

Form of work: frontal, individual, paired.

At the organizational stage, the teacher offers students a warm-up exercise “Forecasting by illustration”. Students put forward their theories and assumptions about what is depicted and how it relates to the topic of the lesson.



Picture 1. Forecasting by illustration

At the stage of setting the goals and objectives of the lesson, the teacher invites students to determine the topic of the lesson based on the exercise "Thick and thin questions".

- 1 What other news sections can you name?
- 2 Which sections do you usually look at?
- 3 What sections do your friends and family usually read?
- 4 What stories are in the news at the moment?

Picture 2. "Thick and thin questions"

The main stage of the lesson is aimed at the formation of speaking skills, the development of dialogical and monological speech, the formation of the ability to generalize and classify, the formation of the ability to analyze and draw conclusions. Students connect definitions in English using text, guess words, compose questions using new words, answer questions.

We expect news to always be **neutral**, however, more often than not, it can be **misleading** and **biased**.

That is when journalists knew they had to get only the best stories of the day. In order to make the headlines, they might have to sensationalize the story, such as writing about **controversial** events and disputable issues.

The twenty-four-hour news networks are making the public too tired to watch them since they are **objective** and repetitive.

With the internet comes citizen journalism and more public awareness of **fake** news.

misleading	one-sided
objective	not true
biased	not expressing an opinion
neutral	confusing
fake	based on facts
controversial	disputable

Picture 3. Matching

Then students create interview where they all are interviewers, the interviewee is a teacher. The use of this technique consists in constructing dialogical statements without support.



Picture 4. Interview

At the stage of reflection, students formulate the final result of their work in the lesson using the exercise "Before/After." Compare their knowledge at the beginning and end of the lesson, adjust their initial answers. They also name the main positions of the material covered and how they learned it (what happened, what didn't happen and why).



Picture 4. Before / After

Thus, the use of critical thinking technology makes it possible to involve all types of speech activity in the language learning process, students can easily communicate orally, which means that it can form a foreign language communicative competence of students in high school.

Список использованных источников

1. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учебно-методическое пособие / И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – 83 с. – ISBN 978-5-9925-0346-3.
2. Hughes, J., Dummett, P. Critical Thinking in ELT: A Working Model for the Classroom / J. Hughes, P. Dummett. – Текст электронный // Chapter I. A working model for Critical thinking in ELT. – URL: https://eltngl.com/assets/downloads/ctinelt_9780357044728/unit1.pdf (дата обращения: 12.03.23).

УДК 378(045)
ББК 74.58

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ВЗГЛЯД НОСИТЕЛЕЙ

ЗАЙНУЛЛИНА АЛИНА МУСЛИМОВНА
магистрант 1 курса, ассистент кафедры китайского языка
Института иностранных языков
Московского городского педагогического университета,
г. Москва, Россия, zainullinaam@mgpu.ru

Ключевые слова: китайский язык, китайский как иностранный, лексика, обучение лексике, методика преподавания иностранного языка

Аннотация. В статье рассматривается ряд проблем, связанных с обучением лексике китайского языка, таких как сложность восприятия обучающимися особенностей лексики китайского языка, невозможность полноценного осознания китайского культурного кода людьми, не являющимися носителями китайского языка, а следовательно, возникновение у преподавателя трудностей, связанных с выбором наиболее эффективного метода обучения лексике китайского языка с учётом многочисленных особенностей, как самой лексики, так и его фонетики и грамматики. Для решения данных проблем автором предлагается рассмотреть методы и способы обучения, которые выделяются носителями китайского языка как наиболее продуктивные для успешного усвоения лексики китайского языка иностранцами.

TEACHING VOCABULARY OF CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE: A NATIVE SPEAKER'S PERSPECTIVE

ZAINULLINA ALINA MUSLIMOVNA

1st year master's student, Assistant of the Chinese Language Department,
Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University, Moscow,
Russia

Keywords: Chinese, Chinese as a foreign language, vocabulary, vocabulary learning, methods of teaching a foreign language

Abstract. The article considers a range of problems related to teaching Chinese vocabulary, such as the difficulty of students' perception of the specifics of Chinese vocabulary, the impossibility of full comprehension of Chinese cultural code by non-native speakers of Chinese, and consequently, the difficulty for teachers to choose the most effective method of teaching Chinese vocabulary, considering the numerous features, both of vocabulary itself, and of its phonetics and grammar. To solve these problems, the author proposes to consider the teaching methods and techniques that are highlighted by native Chinese speakers as the most productive for successful acquisition of Chinese vocabulary by foreigners.

Всё более активное распространение изучения китайского языка (далее – КЯ) коррелирует с потребностью в систематическом изменении и улучшении методов преподавания всех аспектов языка с учётом его особенностей, повышении усвояемости языка с начального этапа обучения.

На начальном и последующих этапах изучения КЯ одной из наиболее трудных задач обучающихся-носителей европейских языков является осознание и принятие особенностей лексики КЯ, а для преподавателей, в свою очередь, доступное объяснение этих особенностей и формирование механизма наиболее эффективного запоминания лексики КЯ для долгосрочного результата.

Лексика КЯ давно является объектом исследования российских лингвистов (Горелов В. И., Кленин И. Д., Семенов А. Л. и др.), как и методика её преподавания (Гурулева Т. Л., Пак К. Е., Сухина Ю. С. и др.). Однако, говоря об обучении лексике языка, кардинально отличающегося от родного языка обучающихся, как мы считаем, лучшим путём будет предварительное изучение

методов, предлагаемых самими носителями как КЯ, так и китайского культурного кода.

Цэн Лиин (曾立英) в статье «国际汉语词汇教学的系统观、认知观与应» [7, с. 34] отмечает три важных подхода к обучению лексике КЯ как иностранного:

– Системный: обучение лексике не должно происходить отдельно от грамматики и фонетики. Морфема в КЯ – это сочетание иероглифа, звука и значения, то есть для адекватного использования лексики, нужно знать форму морфемы – иероглиф; правильное чтение с учётом многочисленных особенностей звуков КЯ, а также тонов, имеющих смыслоразличительную роль; значения той или иной морфемы в зависимости от сочетания с другими морфемами и её позиции в предложении.

– Когнитивный: обучение лексике КЯ должно опираться на принципы когнитивной лингвистики. Во-первых, обучающиеся должны обладать базовыми знаниями о том, что такое морфема (语素), что такое слово (词) в КЯ, его строение, о способах словообразования в КЯ. Во-вторых, подача новой лексики должна быть не только лёгкой для понимания, но и удобной для закрепления. Важно акцентирование на использовании когнитивных навыков обучающихся, на развитии навыков индуктивного рассуждения, анализа, проведения аналогий.

– Практико-ориентированный: обучение лексике КЯ должно быть направлено на практическое её использование, а не заучивание, что осуществимо при включении в учебную программу множества упражнений, направленных на коммуникацию и не только использование новой для обучающихся лексики, но и систематическое повторение уже усвоенной, а также создания условий, максимально приближенных к условиям реального общения на языке. Кроме того, преподавание также должно быть сосредоточено на выявлении и оперативном устранении проблем и типичных ошибок, возникающих у обучающихся при усвоении лексики КЯ.

Взгляд Цэн Лиина (曾立英) на преподавание лексики КЯ поддерживается и многими другими китайскими учёными. Например, Сюй Тунцян (徐通锵) [6, с. 2] утверждает, что изучение лексики должно включать не только изучение самих лексических единиц, но и областей, для которых «служит» лексика – грамматики и прагматики. Ли Жулун (李如龙) и Ян Цзичунь (杨吉春) [8, с. 29] в своем исследовании отмечают, что усвоение языка основано на развитии когнитивных способностей обучающегося, а теоретической основой преподавания КЯ как иностранного должно быть познание языка.

Чжао Лицзюнь (赵丽君) [9, с. 1] также отмечает, что изучение лексики включает четыре аспекта: фонетику, семантику, морфологию, грамматику, и, соответственно, изучение лишь одного из четырёх аспектов практически бессмысленно.

Таким образом, для полноценного усвоения лексики КЯ обучающимся, необходимо обучать их сразу четырём составляющим:

1. 语音 – произношение, т.е. слог, звук и тон, закреплённые за морфемами (изучение чего также затрагивает и фонетические, тоновые изменения, омографы, омофоны и др.);

2. 词义 – смысл морфем (с учётом того, что большинство морфем КЯ имеют более одного значения, а иногда и могут из знаменательной переходить в служебную морфему);

3. 词形 – форма морфемы, её изображение, т.е. иероглиф (что включает в себя предварительное изучение черт и ключей, разных их написаний; акцентирование внимания на иероглифах со схожим написанием);

4. 语用 – случаи использования морфем (в разных позициях в предложении, контекстах, а также особенности использования морфем как в буквальном, так и в переносном значениях).

Чжао Цзиньмин (赵金铭) [10, с. 196], также описывая вышеперечисленные аспекты, отмечает, что, благодаря владению этими четырьмя аспектами, обучающиеся смогут строить предложения с усвоенной лексикой, выбирая её единицы с точки зрения их семантического выражения, синтаксических требований и уместности использования, в соответствии с конкретным коммуникативным контекстом.

Результат преподавания лексики КЯ во многом зависит от выбора методов обучения, которые могут варьироваться в зависимости от конкретной учебной программы, этапа обучения, уровня владения языком, а также темы занятия. Чжао Лицзюнь (赵丽君) [9, с. 2] выделяет несколько наиболее продуктивных методов для обучения лексике КЯ иностранцам:

– 形象法 – визуальный метод, при котором для объяснения значения используется не лексика, а предметы, изображения, действия и т. д. Например, при пояснении значения морфем 吹 – дуть, 招手 – махать рукой, 背 – нести на спине, предлагается использовать не описание, а непосредственное действие, фото или видео для демонстрации. Такой способ обучения лексике чаще всего используется на начальных этапах для создания интуитивно понятного и легко запоминающегося образа, не требуя опоры на лингвистическую основу языка. Важно отметить его ограниченность, поскольку визуальный метод подойдет лишь для объяснения глаголов и существительных, которые легко изобразить.

– 翻译法 – метод перевода. Такой метод заключается в переводе слова на родной язык, подходит для объяснения базовых слов, значение которых неотличимо от соответствующего слова в родном языке (手表 – наручные часы, 飞机 – самолёт, 房子 – дом). Метод перевода удобен для случаев, когда значение морфемы или их сочетания должно быть дополнительно объяснено на родном языке для лучшего понимания смысла слова и поиска эквивалента в родном языке (售货亭 – ларёк, досл. павильон для сбыта товара). Метод перевода является основным в преподавании лексики как КЯ, так и других иностранных языков, поскольку именно через родной язык обучающимся легче и быстрее всего понять значение слов. Однако такой способ подойдёт для преподавания КЯ обучающимся, чей родной язык одинаков. Стоит отметить

важность пояснения даже мелких отличий в значении слов, если таковые есть, именно это может помочь обучающемуся в адекватном использовании лексики в подходящем для этого контексте, а изначально неверная трактовка перевода может закрепить чистую аналогию со значением в родном языке.

– 解释法 – метод интерпретации. Метод используется в основном для слов с несколькими значениями, например, 滋味 может иметь не только прямое значение «вкус», но и переносное «ощущение» (心中感到不是滋味 на душе стало неприятно; 尝到失败的滋味 вкусить поражение). Большинство слов КЯ многозначны и требуют разъяснения, также часто морфемы могут иметь разные позиции в предложении в зависимости от контекста (быть разными частями речи), например, 麻烦 может иметь значения: беспокойный, надоедливый; трудный, тягостный; беспокойство; надоедать; беспокоить; затруднять (просьбой); пожалуйста. Также подойдёт метод толкования и для описания реалий – явлений или предметов, свойственных и понятных только для определённой носителей культуры (得莫利炖鱼 – традиционное блюдо северо-востока Китая. Карп, тушёный в соусе с широкой лапшой, тофу и капустой).

– 举例法 – метод объяснения с помощью примеров. Такой метод особенно подойдёт для описания случаев употребления служебных слов или морфем, часто используемых в определённых сочетаниях. Метод обучения лексике КЯ с приведением примеров – единственный метод, с помощью которого можно объяснить явление счётных слов: счётное слово 本 не может быть осознанно счётным словом, пока оно не находится в сочетании с 书 (一本书 – одна книга).

– 语境法 – контекстный метод, подходящий для разъяснения значений более абстрактных слов и конструкций КЯ. При использовании такого метода обучающихся необходимо погрузить в определённый контекст, задать ситуацию для выбора конкретных подходящих в данном случае лексических единиц. Например, объясняя значение слова 觉得 (считать, думать, чувствовать), можно задать обучающемуся вопрос «你觉得今天天气好不好?», таким образом, через контекст данного вопроса, понимание значения слова упростится. Разница между методами объяснения на примерах и контекстным, заключается в том, что контекст погружает обучающегося в реальную ситуацию использования слова им самим, тогда как пример – готовая фраза или предложение.

– 比较法 – метод сравнения. Данный метод применим обучению иероглифам с несколькими вариантами чтения (омограф), многозначным словам, синонимам и близким по значению словам (парасиноним, околосиноним), антонимам и т. д. Например, если слово 担心 – беспокоиться уже знакомо, то при дальнейшем изучении слова 放心 – успокаиваться, можно указать на их антонимичность, таким образом связывая в сознании обучающегося эту пару антонимов. Сравнение иероглифов в основном используется для часто путаемых морфем, например, иероглиф 晴 (солнечный,

ясный) в сочетании “晴朗”(чистый, ясный, безоблачный) отличается от “睛”(хрусталик глаза, глазное яблоко) в сочетании “眼睛”(глаз) лишь отсутствием одной черты, однако это отличие полностью меняет ключ с 日 (солнце) на 目 (глаз).

Описанные нами методы не могут использоваться отдельно друг от друга при обучении лексике КЯ, а должны подбираться индивидуально в зависимости как от специфики лексической единицы, так и от самих обучающихся, учитывая их способности к восприятию и запоминанию новой лексики, наиболее развитый тип памяти (визуальная, слуховая, эмоциональная, словесно-логическая и т. д.).

Таким образом, рассмотрев точки зрения китайских учёных на вопрос обучения лексике китайского как иностранного, можно выделить несколько важных фактов: 1) преподавание лексики КЯ невозможно в отрыве от изучения других аспектов языка (фонетики, семантики, морфологии, грамматики); 2) понимание и усвоение лексики требует не только перевода на родной язык и приведения примеров, но и погружения обучающегося в определённый контекст употребления слов, самостоятельного использования лексики, практико-ориентированного подхода. Безусловно, немаловажным является то, что для обучения лексике КЯ в первую очередь преподавателю необходимо самому знать и понимать как значения морфем, их сочетаемость, так и контексты, в которых их употребление будет уместным.

Список использованных источников

1. Гурулева, Т. Л. Методология формирования лексической компетенции на китайском языке / Т. Л. Гурулева // Обучение китайскому языку и культуре: прошлое, настоящее, будущее : сборник научных статей. – 2022. – С. 38–42.
2. Куань, Х. Обучение лексике китайского языка как иностранного / Х. Куань // Современные проблемы образования и науки : материалы Международной научно-практической конференции, Иркутск, 17–19 марта 2017 года. – 2017. – С. 275–277.
3. Пак, К. Е. Методы обучения лексике китайского языка как иностранного // ORIENSS. 2021. № Special Issue 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-obucheniya-leksike-kitayskogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 03.03.2023).
4. Семенов, А. Л. Лексика китайского языка / А. Л. Семенов. – АСТ: Восток-Запад. – 2005. – 310 с.
5. Сухина, Ю. С. Обучение лексике китайского языка в вузе / Ю. С. Сухина // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. – 2010. – № 8.
6. 徐通锵. 现代汉语词汇研究•序 / 徐通锵 // 现代汉语词汇研究. – 2003. – 页 1–4.
7. 曾立英. 国际汉语词汇教学的系统观、认知观与应用观 / 曾立英 // 第七届加拿大汉语教学国际研讨会 2012. – 2012. – 页 33–36.
8. 李如龙、杨吉春. 对外汉语教学应以词汇教学为中心 / 李如龙、杨吉春 // 暨南大学华文学院学报. – 2004. – №4. – 页 29.
9. 赵丽君. 论对外汉语词汇教学的方法与原则 / 赵丽君 // Белорусско-китайский культурный диалог (II): история, современное состояние, перспективы: сборник научных статей. – 2016 – С. 145–154.
10. 赵金铭. 对外汉语教学概论 / 赵金铭 // 商务印书馆. – 2019. – 422页.

УДК 81(045)
ББК 81

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

КАРАВАЕВ АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

аспирант факультета иностранных языков

Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, karavaev-aleksei@bk.ru

Ключевые слова: политический дискурс, лексические особенности, семантика.

Аннотация. В статье рассматриваются лексические особенности политического дискурса. Производится их анализ на примерах выступлений англоязычных политических деятелей с целью изучения семантики их выступлений. На материале англоязычных текстов описываются примеры необычных лексических особенностей политического дискурса.

LEXICAL FEATURES OF ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE

KARAVAEV ALEKSEI VLADIMIROVICH

postgraduate student of the Department of Foreign Languages
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Keywords: political discourse, lexical features, semantics.

Abstract. The article discusses the lexical features of political discourse. Their analysis is carried out using examples of speeches by English-speaking political figures in order to study the semantics of their speeches. Examples of unusual lexical features of political discourse are described on the material of English-language texts.

Политический дискурс как английского, так и русского языков относится к числу лингвоинтенсивных специальностей и представляет собой сферу повышенной речевой ответственности. Это официальный язык государственной власти, средства воздействия которого отличаются от языковых средств, используемых в художественной, публицистической и разговорной речи.

Необходимо также отметить, что в процессе коммуникации, в частности, в сфере социально-ориентированного общения, язык подвергается определенному рода социально-культурному варьированию, в котором всякий раз учитывается картина мира в видении индивидуума. Достижение коммуникативно адекватного языкового поведения наряду с наличием культурно-исторических знаний требует еще и учета социальной дифференциации языка сферы его использования, что является «отражением социальной дифференциации, где каждая языковая группа разрабатывает специфическое языковое поведение или языковой вариант, специфичный для данной группы». Вопросы исследования политического дискурса посвящены

работы таких лингвистов, как Э.В. Будаев, А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал и других ученых.

Лексические особенности англоязычных текстов политического дискурса могут варьироваться в зависимости от контекста и цели текста. Некоторые общие лексические особенности включают:

1. Политический жаргон: Политический дискурс часто включает в себя специализированный язык, специфичный для политического контекста. Сюда могут входить такие термины, как "двухпартийный", "низовой", "группы с особыми интересами" и "игрища".

2. Язык убеждения: В политических текстах часто используется язык, предназначенный для того, чтобы склонить читателя или слушателя к определенной точке зрения. Это может включать в себя ненормативную лексику, риторические вопросы и эмоциональную лексику.

3. Формальный язык: Тексты политического дискурса, как правило, более формальны, чем повседневный язык. Это включает в себя использование сложных структур предложений, страдательного залога и технической лексики.

4. Лексика, связанная с властью: В политическом дискурсе часто используется лексика, ассоциирующаяся с властью и авторитетом, такая как "законодательство", "политика", "органы власти" и "должностные лица".

5. Лексическая плотность: Политические тексты часто имеют высокую степень лексической плотности, что означает, что в них используется большое количество слов и широкий спектр лексики. Это может затруднить понимание текста читателями, которые не знакомы с конкретным контекстом.

Лексические особенности текстов политического дискурса сложны и нюансированы. Тщательный анализ таких текстов требует внимания к этим и другим языковым особенностям, лежащим в основе политического дискурса.

В дополнение к общим лексическим особенностям текстов политического дискурса, могут также существовать необычные и уникальные особенности, характерные для конкретного дискурса или дискурсивного сообщества. Эти особенности могут включать:

1. Неологизмы: Политический дискурс иногда может создавать новые слова или переупаковать существующие новыми способами для описания конкретных явлений или событий. Например, термин "правдивость" был введен комиком Стивеном Колбертом для описания понятия правды, основанного на внутренних ощущениях, а не на объективных фактах.

2. Идиоматические выражения: Политический дискурс может включать идиоматические выражения, характерные для определенного диалекта или географического района. Например, фраза "свинью нельзя накрасить помадой" - это широко используемая идиома для описания попыток скрыть что-то непривлекательное.

3. Эвфемизмы: В политическом дискурсе могут использоваться эвфемизмы, чтобы смягчить воздействие негативных или противоречивых высказываний. Например, термин "усовершенствованные методы допроса" использовался правительством США в качестве эвфемизма для обозначения пыток.

4. Коннотации и ассоциации: В политическом дискурсе часто используются слова, имеющие сильные коннотации или ассоциации, призванные вызвать определенные эмоции или убеждения. Например, термин "нелегальный иммигрант" может использоваться для создания негативных ассоциаций с людьми, которые въехали в страну без надлежащих документов.

В политическом дискурсе может использоваться ряд необычных лексических единиц, которые предназначены для передачи тонкого смысла, пробуждения эмоций или позиционирования говорящего или пишущего в определенном дискурсивном сообществе.

Вот несколько примеров необычных лексических особенностей в речах политиков:

1. Неологизмы: В своем обращении к Нации в 2018 году президент Трамп использовал термин "Мечтатели" для обозначения иммигрантов без документов, которых привезли в Соединенные Штаты в детстве. В то время этот термин был новой чеканкой и с тех пор стал широко используемым в политическом дискурсе.

2. Идиоматические выражения: Бывший президент Обама часто использовал идиоматические выражения, чтобы донести свое послание понятным способом. Например, в своем обращении к Нации в 2014 году он сказал: "Я не собираюсь отказываться от 40 000 рабочих мест из-за того, что некоторым политикам не нравится идея сокращения загрязнения окружающей среды". Это идиоматическое выражение помогло подчеркнуть важность создания рабочих мест при одновременной защите окружающей среды.

3. Эвфемизмы: В своем обращении о положении в Союзе в 2002 году президент Джордж У. Буш использовал термин "ось зла" для обозначения стран, которые Соединенные Штаты рассматривали как спонсоров терроризма. Этот термин был эвфемизмом для обозначения стран, которые рассматривались как угроза национальной безопасности.

4. Коннотации и ассоциации: В своей предвыборной кампании 2016 года президент Трамп часто использовал термин "Нечестная Хиллари" по отношению к своему оппоненту Хиллари Клинтон. Этот термин имел сильные негативные коннотации и использовался для создания негативной ассоциации с характером Клинтона.

В целом, политики используют целый ряд лексических единиц в своих речах, чтобы донести свое послание, установить контакт со своей аудиторией и позиционировать себя в определенном дискурсивном сообществе.

Список использованных источников

1. Дейк ван Т. Дискурс и Власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. пер. с англ. / Т. Дейк ван. – М : Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2015. – 352 с.

2. Солопова, О. А. Политическая метафорология: дискурсивный поворот / О. А. Солопова, А. П. Чудинов, Э. В. Будаев. – М. : ФЛИНТА, 2020. – 234 с.

3. Суханов, Ю. Ю. Политический дискурс как объект лингвистического анализа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 200–212.

4. Одинцова, И. В. К проблеме соотношения понятий «текст» и «дискурс» в лингвистике и лингводидактике / И. В. Одинцова // Вестник Костромского государственного университета, 201. – № 2. – С. – 100–125.

УДК 372.881.111.1

ББК 74.268.1

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ
5–6 КЛАССОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИНГВО-ТЕАТРАЛЬНЫХ
ПРИЕМОВ (НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ)**

КИЗРИНА НАТАЛЬЯ ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, kizrinan@mail.ru

ГРЫЗЛОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

студентка 5 курса факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, KateRina07Orlova@gmail.com

Ключевые слова: диалогическая речь, коммуникативный подход, лингво-театральные приемы, драматизация, английский язык, методика преподавания.

Аннотация. Основной и ведущей целью обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, данная цель определяет весь образовательный процесс. Диалогическая речь является одной из основных форм речевого общения. Развитие диалогической речи на иностранном языке является одной из наиболее острых проблем современной методики. Это подтверждается рядом исследований, появившихся в последнее время. Эта проблема требует дальнейшего методического решения, так как современные требования к обучению диалогической речи не всегда в полной мере выполняются. В статье рассмотрено развитие умений диалогической речи на уроках английского языка у учащихся 5-6 классов с использованием лингво-театральных приемов. Здесь представлена система упражнений в обучении диалогической речи на основе лингво-театральных приёмов, представляющая с собой пять взаимосвязанных блоков. Каждый из блоков упражнений проиллюстрирован конкретными примерами.

**DEVELOPING THE DIALOGICAL SKILLS OF PUPILS
IN GRADES 5–6, USING LINGUISTIC-THEATRICAL TECHNIQUES
(BASED ON ENGLISH FICTION)**

KIZRINA NATALIA GENNADYEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages and teaching methods of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

EKATERINA ALEXANDROVNA GRYZLOVA

5th year student of the department of foreign languages of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: dialogical speech, communicative approach, linguistic-theatrical methods, dramatization, English, teaching method.

Abstract. The main and leading goal of teaching foreign languages in a comprehensive school is the development of foreign language communicative competence, this goal determines the entire educational process. Dialogic speech is one of the main forms of speech communication. The development of dialogic speech in a foreign language is one of the most acute problems of modern methodology. This is confirmed by a number of studies that have appeared recently. This problem requires further methodological solutions, since modern requirements for teaching dialogic speech are not always fully met. The article considers the development of dialogic speech skills in English lessons for students of grades 5-6 using linguistic and theatrical techniques. Here is a system of exercises in teaching dialogic speech based on linguistic and theatrical techniques, which represents five interrelated blocks. Each of the blocks of exercises is illustrated with specific examples.

В современном мире знание иностранного языка является важным компонентом конкурентоспособной личности. Владение языком дает возможность как развиваться в своей стране, так и использовать полученные знания и навыки за рубежом, повышать квалификацию, участвуя в международных конкурсах и проектах, а также общаться с коллегами. Ключом к успешному овладению иноязычной коммуникативной компетенцией является коммуникативно-ориентированный подход, который является наиболее актуальным в современной методике преподавания иностранного языка. Способность и готовность школьников к общению с иностранцами в повседневной жизни, учебе и в дальнейшем на работе способствует развитию лингвистической и социокультурной компетенций.

Учитывая огромный спрос на изучение иностранного языка, особенно английского как международного, школы, консультационные центры и высшие учебные заведения ежегодно совершенствуют и разрабатывают новейшие техники и методы преподавания. Если говорить о формальных методах изучения иностранного языка, то следует отметить, что за последние десять лет произошли определенные изменения в деятельности преподавателя. Позиция учителя в образовательном процессе изменилась, и перед ним поставлена задача не столько контролировать учебный процесс, сколько выступать в роли посредника.

Учитель больше не является центральной фигурой, а активным помощником или координатором, который задает направление и помогает ученикам двигаться вперед правильным путем. Это произошло потому, что изменился фокус изучения иностранных языков, и в конце 1990-х годов получил распространение коммуникативный подход к изучению иностранных языков (Communicative Language Teaching – CLT) [1, с. 6].

Основная задача этого метода – развитие коммуникативной компетенции, которая представляет собой способность учащегося воспроизводить языковые единицы в коммуникативном контексте.

Одним из эффективных способов реализации коммуникативного подхода является драматургический. Для него характерна театрализация, под которой понимается совокупность методов взаимодействия учителей и учеников посредством драматических и ролевых игр, импровизации, симуляций и проектов, направленных на развитие коммуникативной компетенции [3, с. 113].

Театрализацию можно считать эффективным средством для развития навыков диалогической речи, ведь практика коммуникации в искусственно созданных учебных коммуникативных ситуациях – это основа общения в реальной жизни.

Используя приёмы драматизации на уроках иностранного языка и во внеклассной работе и рассматривая их влияние на повышение мотивации к изучению предмета, исследователи данного вопроса предполагают, что именно они помогают расширить знания и навыки, полученные в процессе обучения, усиливают творческое начало, стимулируют воображение, развивают память, внимание, дисциплину, помогают преодолеть негативные эмоции [4, с. 478–479]. Драматизация в преподавании языков понимается как творческое использование письменной и устной речи на основе художественных и литературных произведений [2, с. 6]. Принимая на себя роль, учащиеся не просто начинают говорить на языке литературного героя, они становятся этим героем на несколько минут; театрализованная история производит глубокое и неизгладимое впечатление. Таким образом, драматизация дает возможность больше узнать о литературном произведении. В результате перевоплощения, драматизация способствует более глубокому пониманию литературного произведения. И это то, чего педагог пытается достичь, – научить детей читать и говорить на иностранном языке. Кроме того, лингво-театральные приемы способствуют партнерской работе и улучшению отношений между преподавателем и учеником, а также между школьниками в классе.

При этом драматизация в обучении иностранным языкам не сводится к дословному воспроизведению текста, а является гораздо более распространенным и многогранным явлением. Драматизация позволяет учащимся переживать ситуации, которые придают им уникальность, личный опыт и эмоциональный подтекст повышает эффективность обучения иностранному языку, так как помимо интеллекта задействуется эмоциональная сфера учащегося. Роли, которые играют ученики, представляют собой ситуации, актуальные для них.

Лингво-театральные приемы развивают коммуникативную, творческую и культурную компетентность и помогают ученикам развить навыки социального общения [4, с. 478–479]. В процессе изучения иностранного языка драматизация может использоваться на каждом этапе, так изучение лексики, различных грамматических форм отрабатываются не только в монологах, но и в диалогах. Когда ученики общаются на определенную тему, они часто составляют свой собственный диалог на основе ключевых слов. Во всех этих упражнениях уже присутствует элемент театрализации.

Драматические постановки являются важным и необходимым элементом в процессе изучения иностранного языка, поскольку они позволяют легко

преодолеть языковой барьер. Игровая ситуация представляет собой ролевое взаимодействие, где все участники вовлечены в общий творческий процесс. Совместная работа развивает умение слушать партнеров, создает условия для взаимопонимания и взаимной работы, устанавливает ответственность за общее дело и создает благоприятный психологический климат.

При создании постановки драматургический подход позволяет продуктивно работать с лексикой, грамматикой, произношением и интонацией. Создание произведения – это не самоцель, а естественный процесс вербальной передачи его содержания.

Исходя из процесса интегрированного обучения английской диалогической речи учащихся 5-6 классов, на основе приёмов драматизации была создана система упражнений, которая состоит из пяти блоков.

Первый блок упражнений направлен на изучение языковых и речевых единиц, выбранных из сказок, а также тех, которые даны в программе по английскому языку для учащихся 5–6 классов. Эти упражнения обеспечивают: 1) приобретение учениками знаний речевого материала, который употребляется в сказках, и того, который отвечает учебной тематике; 2) формирование навыков употребления этого материала в словосочетаниях и предложениях; 3) развитие лингвистических умений использования этого материала в разных видах учебно-речевой деятельности. Учащимся могут быть предложены следующие упражнения:

Упражнение 1. Цель: введение и первичное закрепление новой лексики. Инструкция: Read the words and phrases, pay attention to their meaning. Write it down in the dictionary with the translation. Например: тематическая лексика (тема «Мой дом») из сказки «Snow-White» («Белоснежка»).

1. palace – дворец 2. domain – владения 3. gates – ворота 4. land – земля 5. fence – ограда 6. cozy – уютный 7. hut – хижина

Ученики читают этот материал: а) самостоятельно; б) за преподавателем хором; в) снова самостоятельно. Затем, закрыв левую (правую) часть страницы, они переводят эти слова и выражения на русский (английский) язык. Способность учеников перевести этот материал на родной язык свидетельствует о приобретении ими рецептивных знаний, а их способность выполнить этот перевод на английский язык свидетельствует о приобретении ими репродуктивных знаний.

Второй блок упражнений направлен на обучение учащихся понимать содержание отобранных для драматизации сказок, а также образцов тематической диалогической речи. Эти упражнения обеспечивают: 1) развитие умений осмысления содержания сказки; 2) развитие рецептивно-познавательных умений первого порядка, которые соотносятся с пониманием речевого и экстралингвистического поведения каждого героя сказки в отдельности; 3) развитие рецептивно-познавательных умений второго порядка, которые соотносятся с пониманием речевого и экстралингвистического поведения всех героев каждой сценки; 4) развитие рецептивно-познавательных умений третьего порядка, которые соотносятся с пониманием содержания сказки в целом.

Для развития умений осмысления содержания аутентичной английской сказки ученикам предлагается: а) просмотреть постановку аутентичной английской сказки с использованием видео; б) обсудить основное содержание просмотренной постановки с учителем; в) изложить на родном языке свои выводы. Примерами таких упражнений могут быть следующие.

Упражнение 1. Цель: научить учеников предполагать о содержании сказки на основе визуальной наглядности.

Инструкция: Watch the production of the fairy tale in English and try to understand its content.

Упражнение 2. Цель: научить учащихся отвечать на вопросы по содержанию просмотренного спектакля англоязычной сказки. Инструкция: Answer the questions: 1. What is the name of the fairy tale? 2 Who are its main characters? 3. What is this fairy tale about? 4. Which of the characters did you like, and who didn't, and why?

Третий блок упражнений направлен на обучение учащихся воспроизводить содержание отобранных для драматизации сказок, как от третьего лица, так и по ролям, а также образцов тематической диалогической речи. Эти упражнения предполагают: а) рецептивно-репродуктивное упражнение, заключающееся в чтении всей сказки по ролям и ответах на детализирующие вопросы относительно ее содержания; б) рецептивно-репродуктивное упражнение, состоящее из письменного пересказа содержания сказки с использованием детализирующих вопросов; в) рецептивно-репродуктивное упражнение, заключающееся в устном пересказе сказки на основе детализирующих вопросов; г) рецептивно-репродуктивное упражнение, заключающееся в устной характеристике поведения сказочных героев на основе использования детализирующих слов и словосочетаний. Примерами таких упражнений могут быть следующие.

Упражнение 1. Цель: научить читать всю сказку по ролям и отвечать на детализирующие вопросы по содержанию. Инструкция: Read the fairy tale by roles and answer the following detailed questions. Например: 6 вопросов из зачина сказки.

- What happened in the middle of winter in one big palace?
- What did the newborn daughter look like?
- What happened to the queen after she gave birth to a daughter?
- What did the king do a year after the death of his wife?
- What magical item did the new Queen have?
- What words did the new Queen say when she looked at herself in the mirror?

Упражнение 2. Цель: научить излагать письменно содержание сказки с опорой на детализирующие вопросы. Инструкция: Write a retelling of the content of the fairy tale, using the questions of exercise 1 as a plan.

Четвертый блок упражнений направлен на обучение учащихся ролевому воспроизведению сказок. Эти упражнения предполагают: а) рецептивно-речевое упражнение, заключающееся в чтении и осмыслении эмоционального

поведения героя; б) продуктивно-драматизационное упражнение, заключающееся в проявлении эмоций на основе их англоязычной характеристики, воспринятой на слух; в) продуктивно-драматизационное упражнение, заключающееся в драматизации речевого поведения каждого героя (по тексту сказки); г) продуктивно-драматизационное упражнение, заключающееся в драматизации речевого поведения каждого героя сказки с использованием костюмов и музыкального сопровождения. Примерами таких упражнений могут быть следующие.

Упражнение 1. Цель: научить определять различные эмоции на основе их описания. Инструкция: Listen to the description of various emotional states of people in English, express these emotions nonverbally. Например:

1. The person laughs loudly, smiles, runs, jumps, kisses the other people (happiness).

2. The person cries, feels unhappy, has tears in his eyes (sadness).

3. Be afraid, frightened, have cold hands and trembling legs (fear).

Упражнение 2. Цель: научить описывать различные эмоциональные состояния героя. Инструкция: Consider the behavior of each hero of the fairy tale and give them a characterization as a positive or negative character.

Упражнение 3. Цель: научить характеризовать героев сказки на основе их костюмов и музыкального сопровождения их игровых действий. Инструкция: Consider the costumes of the heroes of fairy tales and listen to the melodies that accompany their behavior. Describe these heroes.

Пятый блок упражнений направлен на непосредственно драматизацию. Ученикам предлагается самостоятельно распределить между собой роли действующих лиц произведения. Те ученики, которым роли не достались (ролей может быть меньше, чем учеников в классе) обязательно выполняют ту же работу, после завершения ролевого разыгрывания сказки предыдущей группой школьников. Затем реплики необходимо выучить, принимая во внимание характер героя, его манеру поведения и речи. В результате, обучающиеся разыгрывают сценарий сказки, полностью погружаются в театральную обстановку, чему способствуют декорации, костюмы и музыкальное сопровождение. В качестве рефлексии обучающимся предлагается провести анализ, что им удалось достичь, что необходимо скорректировать и поделиться общим впечатлением от проделанной работы.

Таким образом, драматизация способствует развитию навыков общения на иностранном языке, расширяет их лингвистический кругозор, способствует раскрытию их творческого потенциала, развивает навыки сотрудничества. Использование приёмов драматизации должно быть рациональным, следует учитывать цель, задачи и тему урока, а также индивидуальные особенности учащихся.

Список использованных источников

1. Абдурахмонова, З. К. Коммуникативный подход при обучении английскому языку в специальных целях / З. К. Абдурахманова // Казанский вестник молодых учёных. –

2018. – №5 (8). – С. 6–8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-spetsialnyh-tselyah> (дата обращения: 03.03.2023).

2. Белянко, Е. А. Драматизация в обучении английскому языку / Е. А. Белянко. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 93 с. – ISBN 978-5-222-19700-4.

3. Гурина В. И. Методические особенности использования драматизации в процессе обучения иностранному языку на уровне основного общего образования / В. И. Гурина // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка. – 2020. – С. 112–115.

4. Титова Т. А. Лингво-театральные проекты как способ формирования лингвострановедческой компетенции / Т. А. Титова // E-Scio. – 2021. – №. 10 (61). – С. 477–480.

УДК 378 (045)

ББК 74.58

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

КИРЬЯКОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

Мордовский государственный педагогический университет

имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

foreing_lang@mordgpi.ru

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, интернет-ресурсы, цифровые образовательные технологии, студенты неязыковых факультетов.

Аннотация: В данной статье автор обращается к опыту применения интернет-ресурсов в образовательном процессе вуза. В статье описан потенциал использования конструктора интерактивных презентаций ahaslides.com, а также представлен опыт его применения при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов.

DIAGNOSTIC TOOLS FOR ASSESSMENT OF SOCIAL INTERACTION COMPETENCE AMONG FOREIGN STUDENTS

КИРЬЯКОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Keywords: teaching foreign languages, Internet resources, digital educational technologies, students of non-linguistic faculties.

Abstract. In this article the author refers to the experience of using Internet resources in the educational process of the university. The article describes the potential of using the interactive presentation designer ahaslides.com, and also the experience of its application in teaching a foreign language to students of non-linguistic faculties is presented.

Применение медиатехнических средств обучения в образовательном процессе на современном этапе развития образования не только не противопоставляется традиционной системе контактного общения учителя и ученика, но и является его необходимой составляющей. Образование как ничто

иное отражает актуальное состояние развития социума, соответствует требованиям настоящего, гибко подстраиваться под новые тенденции. Современное общество, живущее в эпоху цифровых технологий, в 2020 году было вынуждено перейти от традиционных контактных образовательных форм к дистанционному обучению. Этот переход позволил обнаружить ряд достоинств электронных технологий обучения перед традиционными, понять новые возможности подачи учебного материала и способы оценивания учащихся, которые были реализованы благодаря интернету и цифровым средствам и инструментам обучения.

Педагоги на практике оценили предоставляемые Интернетом образовательные преимущества, такие как большая гибкость графика обучения, индивидуальный подход, свобода доступа, сокращение расходов на приобретение материальных средств, объективность оценивания полученных знаний и т. д.

В настоящее время в профессиональной научной литературе активно дискутируются такие понятия, как «цифровая дидактика», «цифровой контент», «цифровая грамотность», «цифровое образование», и непосредственно связанные с ними «медиаграмотность» и «медиаобразование» и т. д.

Изучение специальной научно-методической литературы, а также собственный опыт преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах педагогического вуза позволяют заключить, что представители «цифрового поколения», каковыми являются нынешние студенты, требуют соответствующего подхода к своему обучению.

Использование обучающих онлайн-сервисов и интернет-платформ при обучении иностранному языку является широко распространенным. Они помогают педагогам оценивать способности и знания обучающихся; побуждают искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения; дают простор для педагогического творчества. При этом следует четко осознавать, что компьютерные технологии на сегодняшний день не способны заменить учителя, они лишь играют роль применяемого учителем инструмента, который несет в себе огромный мотивационный и дидактический потенциал, а при грамотном использовании значительно повышает эффективность педагогического процесса [1, с. 94].

Среди огромного разнообразия цифровых инструментов особо важными в процессе практической подготовки являются:

- платформы для создания разных типов заданий, ментальных карт;
- графические среды (фотографии, схемы) – презентации;
- платформы управления обучением в виртуальном классе [2, с. 292].

Среди огромного разнообразия языковых интернет-ресурсов особое место занимают интернет-платформы, позволяющие создавать уникальный обучающий контент, учитывающий особенности обучающихся и специфику дисциплины «Иностранный язык». Среди наиболее популярных следует перечислить Word Clouds, Quizlet, Wordwall, Wizer, Learnis, Learning Apps и другие [3].

В данной статье представим опыт работы с цифровым инструментом для создания интерактивных презентаций ahaslides.com на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах педагогического вуза.

Представляемый интернет-ресурс позиционируется как созданный для генерации бесплатных интерактивных презентаций. Он совмещает в себе платформу для демонстрации онлайн презентаций с обратной связью и сервис для проведения онлайн викторин и тестов.

Применение таких презентаций позволяет в ходе занятия подключить студенческую аудиторию к работе при помощи мобильных телефонов, например, путем сканирования QR-кода или перехода по ссылке. Непосредственная включенность обучающихся позволяет создать на занятии атмосферу живого взаимодействия, а не статичного предъявления учебного контента. Преподаватель может проводить опросы в реальном времени, включать небольшие тесты нескольких видов, онлайн викторины, и получать мгновенные результаты. Студенты могут голосовать, участвовать в викторинах и опросах по теме, задавать вопросы «спикеру»-преподавателю, выражать свои эмоции с помощью довольно обширного набора эмодзи.

В самом начале работы с данным ресурсом необходимо пройти несложный этап регистрации и создать личный профиль, на котором будут отражаться все созданные вами презентации. Платформа является открытой и предоставляет возможность использования ресурсов, созданных другими пользователями, поиск которых осуществляется при помощи стандартной поисковой строки, расположенной в верхней части окна. Платформа позволяет создавать разнообразные интерактивные презентации самостоятельно или выбирать из обширной коллекции созданных другими пользователями в неизменном виде или адаптировав готовую презентацию к собственным целям.

При работе с ресурсом ahaslides.com следует учитывать, что пакет с полным доступом ко всем функциям является платным. Однако использование бесплатного тарифа предполагает создание неограниченного количества презентаций и отсутствие ограничений в количестве их использований, но ограничивает количество пользователей до 7 человек, т. е. одновременно преподаватель может подключить не более 7 смартфонов в студенческой аудитории. Это приносит определенные неудобства, но позволяет применять ресурс на занятиях в групповой работе.

Для создания новой презентации следует нажать на кнопку «New Presentation» и выбрать чистый шаблон или одну из красочно оформленных заготовок в разделе Templates. Каждый шаблон можно сначала просмотреть (Demo), а если подошел и понравился – использовать (Use). Ресурс позволяет импортировать в сервис уже готовую презентацию или ее часть, например, стандартный Power point, что удобно и позволяет включать в работу созданные ранее материалы. Добавление слайдов в презентацию осуществляется при помощи конструктора слайдов.

Конструктор слайдов делит их типы на три группы:

- для создания викторин / квизов (**Quiz and games**);
- для создания контента (**Content Slide**);

- для создания опросов (**Opinion and Q&A**).

Конструктор слайдов для создания викторин **Quiz and games** предлагает на выбор типы слайдов с выбором одного из заданных вариантов ответа (не более четырех вариантов). Варианты ответов могут быть представлены в виде текста (Pick Answer) или в виде картинки (Pick Image). Доступен вариант с открытым текстовым ответом (Type Answer). В данном типе слайдов предусмотрены задания на соотнесение (Match Pairs) и определение правильной последовательности элементов (Correct Order).

Конструктор слайдов для создания опросов и выражения мнения аудитории **Opinion and Q&A** содержит слайды для создания моментальных опросов с заданным (Poll) или открытым вариантом ответа (Open Ended). Ответ на вопрос может быть получен также в виде облака слов (Word Cloud) или представлен в виде графика (Scales). Q&A слайд позволяет каждому в аудитории создать и задать свой вопрос, и получить на него ответ конкретного пользователя или аудитории. Brainstorm слайды предназначены для проведения мозгового штурма, позволяют получить развернутые ответы на проблемный вопрос от групп участников или индивидуально.

Конструктор слайдов для предъявления контента **Content Slide** позволяет создавать слайды со стандартным содержанием в виде картинок и текста (Content) или только изображения (Image). Разделы учебного материала могут быть озаглавлены и представлены при помощи слайдов-заголовков (Heading). В данном разделе есть инструменты для создания списков (Lists), встраивания воспроизведения видео-роликов с Youtube при помощи ссылки, а также презентация Google Slides.

В создаваемую презентацию, исходя из плана занятия, можно добавлять неограниченное количество слайдов каждого типа. Готовая презентация может быть экспортирована в виде таблицы Excel или PDF-документа.

Широкие возможности данного ресурса неоднократно апробированы на практике в ходе занятий по иностранному языку на неязыковых факультетах вуза. Конструктор презентаций может быть применен как при планировании работы в аудитории на любом ее этапе, так и в организации самостоятельной работы студентов. Кроме того, владение данным инструментом и знание его функционала может выручить в различных нестандартных ситуациях на занятии.

Следует отметить, что в презентацию может быть включен весь ход занятия, начиная с введения или погружения в тему, заканчивая подведением рефлексией и итогов.

Проиллюстрируем возможности ресурса в нескольких примерах:

- шаблон «Wordcloud» может быть использован для сбора ассоциаций по теме в аудитории (ассоциограмма), для проверки знания тематического вокабуляра и т. д.

- шаблон «Speener wheel», представляющий собой рулетку для случайного выбора, может быть использован для выбора вопроса, на который отвечает участник опроса, так и для случайного выбора студента, выполняющего задание;

– шаблоны для создания квизов, тестов или викторин могут быть использованы для организации соответствующего типа заданий в групповой работе как в ходе изучения темы, так и на этапе контроля как в группах, так и индивидуально;

– шаблон для проведения мозгового штурма «Brainstorm» позволяет собрать на слайде и обсудить все варианты ответов аудитории на поставленный проблемный вопрос. Данный шаблон очень удобен для организации дискуссии в аудитории;

– шаблон «Q&A» дает возможность каждому присутствующему студенту задать вопрос преподавателю как входе занятия, так и на этапе рефлексии. Настройки инструмента позволяют отрегулировать анонимность и приватность вопросов;

– шаблон «Match pairs» позволяют создавать задания путем установления соответствий слово-слово или слово-картинка. Шаблон является удобным как на этапе предъявления новой лексики, так и на этапе тренировки изучаемого грамматического или лексического материала;

– шаблон «Correct order» предназначен для создания на установление последовательности. Данный шаблон может быть использован при работе над содержанием лексических и грамматических тем, в которых важна последовательность элементов, например, «Порядок слов в простом предложении»;

– инструмент «Leaderboard» добавляется автоматически и выводит на экран победителей викторины, опроса и т. д., что придает занятию состязательности и соревновательности;

– инструмент «Эмодзи», автоматически отображающийся на каждом слайде, позволяет студентам реагировать в ходе занятия с применением значков и смайликов (например, участник может поднять руку, дать положительную или отрицательную оценку и т.д.). Данный инструмент удобен на этапе подведения итогов, а также позволяет преподавателю устанавливать и поддерживать живой и продуктивный контакт со студенческой аудиторией в ходе работы.

В заключение отметим, что применение интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов способствует установлению продуктивных контактов между преподавателем и студентами, позволяют каждому обучающемуся стать полноправным участником учебного процесса и способствует более результативному формированию у них иноязычной коммуникативной компетенции.

Список использованных источников

1. Кирьякова, О. В. Применение цифровых технологий в формировании грамматических навыков у студентов неязыковых факультетов / О. В. Кирьякова // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 11 (140) – С. 93–97. – URL: <http://globaljournals.ru/globalnyij-nauchnyij-potencial/arhiv/>

2. Лазутова, Л. А. Использование интерактивных приемов и цифровых инструментов в процессе практической подготовки учителя иностранных языков / Л. А. Лазутова, С. И. Пискунова, О. Е. Янкина // Самарский научный вестник. – Т. 11 – № 3 – С. 290–294.

3. Кирьякова, О. В. Формирование иноязычных грамматических навыков у студентов неязыковых факультетов на основе применения интернет-платформ / О. В. Кирьякова // Технологии и подходы обучения иностранному языку студентов неязыковых профилей подготовки: монография под редакцией Л. А. Лазутовой ; Мордов. гос. пед. ун-т. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск.

УДК 378(045)

ББК 74.58

РЕЙТИНГОВЫЙ ЛИСТ КАК АЛЬТЕРНАТИВНЫЙ СПОСОБ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

КУМАНЬКИНА ИРИНА ПАВЛОВНА

кандидат филологических наук, учитель иностранного языка муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 11», старший преподаватель кафедры иностранных языков и методик обучения Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, sokorova@yandex.ru

Ключевые слова: рейтинговая оценка, педагогическая оценка, качество обучения, контроль обучения

Аннотация. Статья посвящена технологии оценки качества знаний обучающихся. Автором проводится экскурс в историю данного вопроса. В статье описываются результаты педагогического эксперимента использования рейтинговой системы в качестве инструмента для повышения качества обучения.

RATING LIST AS AN ALTERNATIVE WAY OF EVALUATION QUALITY OF TRAINING

KUMANKINA IRIVA PAVLOVNA

Candidate of Philological Sciences, teacher of a foreign language of the municipal educational institution "Secondary School No. 11", senior lecturer of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods of the M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Keywords: rating assessment, pedagogical assessment, quality of training, control of training

Abstract. The article describes the results of a pedagogical experiment using a rating system as a tool to improve the quality of education. The article is devoted to the technology of assessing the quality of students' knowledge. The author conducts an excursion into the history of this issue.

Проблема оценивания знаний обучающихся встает перед каждым учителем. Требования к качеству знаний заставляют искать новые пути повышения эффективности системы обучения.

Модернизация содержания школьного образования, современные педагогические технологии, основанные на идеях личностно-ориентированного и развивающего обучения, требуют использования новых теоретических подходов и технологий оценки качества знаний обучающихся.

Одним из направлений, способствующих решению данной задачи, выступает использование рейтинговой системы оценки успеваемости школьников.

Педагогическая оценка появилась вместе с возникшей необходимостью передачи социального опыта в специально организованных для этого условиях. Формы передачи социокультурного опыта менялись в истории развития школы. Это была сократическая беседа, работа в мастерских, вербальное наставление и т. д.

История педагогической оценки в европейской культуре началась с XV века, когда оценивание стало сопровождаться неким «документальным» подтверждением. В иезуитских школах поощряли успехи учеников специальными знаками отличия: жетонами, ленточками, записями на красную или мраморную доску. Первым, кто в XVI веке ввел балльную систему оценок как способ подстегнуть соревнование и возбудить честолюбие, был Аквавива, четвертый генерал ордена Иезуитов. Учебный год заканчивался экзаменами. В ходе учебы контроль был постоянным: ежемесячно проходили письменные испытания, на основании которых всех учеников делили на две группы. Все ученики делились на разряды в соответствии с полученной оценкой знаний. Худших сажали на последние скамейки, лучшие становились помощниками учителя [11, с. 7].

На современном этапе образования сложилось так, что официальная пятибалльная система оценивания стала трехбалльной. Отметки «1» давно не существует. Отметку «2» учитель выводит в самом крайнем случае, когда все остальные методы и приемы, примененные к ученику, оказались бессильны. Что касается оставшихся баллов, их явно не хватает, чтобы реально оценить результаты обучения ребенка. Вместо недостающих баллов учителя устно комментируют отметку знаками «+» или «-». Получается, что учитель вынужден оценивать одними и теми же баллами разный уровень обученности.

Так что же отражает отметка? Является ли она результатом методики обучения учителя или это результат уровня обученности ребенка и его способностей? Пытаясь ответить на этот вопрос, я узнала о рейтинге.

Слово «рейтинг» произошло от английского глагола *rate* – оценивать. Рейтинг учащегося — это индивидуальная комплексная оценка его успеваемости. За выполнение разнообразных заданий обучающиеся получают фиксированное количество баллов по шкале, разработанной учителем, эти баллы суммируются и служат основой для выставления определенной отметки за урок, экзамен либо зачет по предмету.

У рейтингового оценивания есть свои сторонники, которые считают, что при такой системе контроля школьники более ответственно подходят к учению, у них развивается самодисциплина и самооценка, стимулируется планирование своей учебной работы. Каждый учащийся постоянно сравнивает свои

достижения с прежними результатами, отсутствие текущих оценок позволяет не бояться получения неудовлетворительной отметки, что улучшает психологический климат в классе и повышает активность школьников [13, с. 13].

Мне захотелось проверить, действительно ли так хороша рейтинговая система и решила провести эксперимент в одном из своих классов.

На просторах интернета имеются различные виды классических рейтинговых листов, но они все касаются целых тем или разделов. Мне это не подходило, так как поурочные текущие отметки никто не отменял, я должна ставить их каждый урок. Пришлось самой изобретать рейтинговый лист, который оценивал бы отдельные виды деятельности на каждом уроке. В нашем случае можно говорить о рейтинговом контроле не как о рейтинговой системе в чистом виде, а о рейтинговой отметке.

Первым делом я сообщила детям, что со следующего урока за каждый вид работы они будут получать определенное количество баллов, которые впоследствии преобразуются в отметки. За выполнение устных и письменных заданий в зависимости от качества работы обучающиеся могут получить от 0 до 3 баллов. **0** баллов ученик получает, если задание выполнено неправильно; **1** балл – за выполнение задания с множественными ошибками; **2** балла, если ученик допустил 1–2 ошибки, и **3** балла — за отличное выполнение задания. Также я предупредила о штрафных баллах:

1. нарушение дисциплины, в том числе использование телефона на уроке (минус 1 балл);
2. неготовность к уроку (минус 1 балл);

У меня получилась следующая таблица в программе Excel:

Дата	ДЗ	Устный ответ	Письменная работа	Нарушение дисциплины	Не готов к уроку	Хорошее поведение, активная работа	Макс. кол-во баллов	Отметка за урок
ФИО ученика	0-3	0-3	0-3	-1	-1	1	10	

Механизм конвертации баллов в отметку по традиционной шкале

Набранные за урок баллы	Отметка по четырехбалльной шкале
9–10 баллов	5
6–8 баллов	4
4–5 баллов	3
0–3 балла	2

Данный рейтинговый лист и максимальное количество баллов за урок может меняться в зависимости от запланированных учителем видов деятельности на уроке. В итоге, если учащийся систематически выполняет домашнее задание, работает на уроке, не будет нарушать дисциплину, его успеваемость от урока к уроку будет расти. Что касается штрафных баллов, то я считаю их мотивирующим элементом в рейтинговой системе. Если ученик не работает на уроке, а играет в телефоне, либо нарушает дисциплину, он лишает себя определенной части знания, которое он мог бы получить на уроке. Поэтому снятие за это баллов я считаю правильным.

Эксперимент продолжался примерно 2 месяца – с 10.01.23 по 15.03.23. Учащимся теперь сами могли влиять на свою конечную отметку. И самое главное – улучшилась дисциплина, потому что никому не хотелось получить штрафной балл. Стал проявляться состязательный момент – ученики сравнивали свои достижения с результатами других, всем хотелось набрать максимальное количество баллов.

Путем простого математического подсчета выяснилось, что практически все учащиеся (12 из 14) улучшили свои балльные показатели по сравнению со второй четвертью. Не намного, но все-таки. Средний балл по группе учащихся увеличился с 3,76 до 4,02. Увеличилось также число отличников по английскому языку с 2 до 5 учащихся.

Применив рейтинговую оценку в своем классе, могу смело утверждать, что при таком оценивании обучающиеся действительно более ответственно подходят к процессу обучения, у них развивается самодисциплина, вырабатывается умение планировать свою работу.

Разумеется, эта система увеличивает нагрузку на учителя, требует от него большей творческой выдумки в работе. Но мне кажется, что сегодня нетворческому человеку в школе вообще делать нечего.

Из всего вышесказанного следует, что реформирование традиционной системы оценивания необходимо, и в качестве альтернативы выступает рейтинговая система оценки учебных достижений школьников. Она является действительно эффективной, достаточно понятной, обладает неоспоримыми достоинствами для педагогов и учеников.

Список использованных источников

1. Боброва, Л. Н. Рейтинговая система оценки качества обучения / Л. Н. Боброва // Наука и школа. – 2005. – № 6. – С. 2–4.
2. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – 5-е изд., перераб. – М. : Академия, 2013. – 304 с.
3. Зябкина, О. Ю. Балльно-рейтинговая система оценки достижений учащихся НОЦ ИСЭРТ РАН // О. Ю. Зябкина, В. И., Попова // Проблемы развития территории. – Вып. 1 (57), 2012. – С. 111–118.
4. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя : учебно-методическое пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
5. Лопаткина, Е. В. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие / Е. В. Лопаткина. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 110 с.

6. Самылкина, Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие / Н. Н. Самылкина. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 172 с.
7. Гордиенко, О. В. Современные средства оценивания результатов обучения. Практикум : учеб. пособие для академического бакалавриата / О. В. Гордиенко. – М. : Юрайт, 2017. - 123 с.
8. Гуслова, М. Н. Инновационные педагогические технологии : учеб. / М. Н. Гуслова. – М. : Академия, 2012. – 287 с.
9. Журин, И. А. Тематический контроль и рейтинговая система оценки учащихся / О. Н. Журин // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 4. – С. 10–14.
10. Непомнящая, Е. В. Рейтинговая оценка как фактор повышения эффективности обучения и воспитания / Е. В. Непомнящая. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/583160>
11. Современные средства оценивания результатов обучения : учебное пособие / сост. : М. С. Волкова, Ю. Е. Паулова, М. Г. Якунчева : Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. –156 с.
12. Творческий практикум и рейтинговая система оценки успеваемости / О. И. Сенина // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 4. – С. 14–19.
13. Чернявская, А. П. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб.-метод. пособие / А. П. Чернявская, Б. С. Гречин. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. – 98 с.

УДК 378(045)
ББК 74.268.1

МОТИВИРУЮЩИЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМ ТЕКСТОМ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ

РЫПАКОВА ВИКТОРИЯ ГЕРМАНОВНА,

преподаватель кафедры иностранных языков в сфере международных отношений, Институт международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия,
VGRyakova@kpfu.ru

Ключевые слова: иностранный язык, аутентичный текст, мотивация, межпредметная интеграция, разноуровневая группа.

Аннотация. Исследование рассматривает обучение иностранному языку как личностно-ориентированный процесс, достижение цели которого подразумевает решение комплекса задач по формированию компетенций и качеств обучающихся для осуществления будущей профессиональной деятельности. В статье исследуется мотивирующий и развивающий потенциал работы с аутентичным текстом, разрабатывается алгоритм включения работы с оригинальными источниками на иностранном языке в цикл практических занятий по данной дисциплине в группе обучающихся с различным уровнем владения иностранным языком, что нацелено на формирование личности, владеющей необходимыми умениями и качествами для использования языка в качестве инструмента межкультурного взаимодействия, профессионального и личностного совершенствования.

MOTIVATING AND DEVELOPING POTENTIAL OF WORKING WITH AUTHENTIC TEXTS IN A MIXED-LEVEL GROUP

VICTORIA GERMANOVNA RYPAKOVA

lecturer Department of Foreign Languages in International Relations, Institute of Foreign Relations, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Key words: foreign language, authentic text, motivation, intersubject integration, mixed-level group.

Abstract. The study considers teaching a foreign language as a personality-oriented process, achieving the goal of which implies solving a set of tasks focused on the formation of competencies and qualities of students required for their further professional practice. The article researches the motivating and developing potential of working with authentic texts, elaborates an algorithm for incorporating activities with original written information sources in a foreign language in the course of practical classes in this discipline in a group of students with different levels of foreign language proficiency, which is aimed at forming a personality with the necessary skills and qualities enabling them to use the language as an instrument of intercultural interaction, professional and personal growth.

Введение

В настоящее время результат подготовки выпускника российского вуза рассматривается как развитый комплекс профессиональных и личностных навыков, умений и ценностных ориентиров. Обращение к рабочей программе дисциплины «Практический курс английского языка» как к основному документу, входящему в состав УМК, демонстрирует необходимость формирования у обучающихся УК-4. Соответствие индикаторам достижения указанной компетенции с точки зрения ведения профессиональной деятельности обеспечивает высокий уровень конкурентоспособности работников за счет обретения возможности обращаться к мировому информационному пространству, с позиции личных интересов – это расширение кругозора и мировоззренческих границ индивида, возможность увеличения количества и качества социальных контактов. Это аргументирует обязательность обучения студентов работе с аутентичными текстами на иностранном языке.

Чтение является одновременно и результатом обучения и одним из средств его достижения, так как текст – это источник знаний о лексической и грамматической стороне изучаемого языка, проводник в образ мысли его носителей и специфику построения дискурса, средство получения информации из различных областей, инструмент тренировки и развития когнитивных стратегий и навыков.

Целью исследования является изучение мотивирующего и развивающего потенциала работы с аутентичными текстами и разработка системы заданий по изучению оригинального контента на английском языке в рамках практических занятий по дисциплине «Практический курс иностранного языка (английский)», направленной на формирование компетенций в соответствии с требованиями ФГОС.

Методология исследования

При проведении исследования применялись следующие теоретические методы: изучение и анализ педагогической, методической и психологической литературы. Практические методы включали проведение опроса с целью выявления интересов обучающихся, определение эффективных учебных действий по развитию навыков чтения аутентичных информационных ресурсов и поиск решений по улучшению уровня активности и мотивации в группах смешанного уровня, проведение опытного обучения, наблюдение и анализ полученных результатов.

Результаты и обсуждение

В настоящее время цель овладения иностранным языком определяется через парадигму взаимосвязанности языковых и культурологических аспектов, а дидактика обучения иностранным языкам ставит приоритетной задачей организацию гуманистического и личностно-ориентированного учебного процесса [8, 16]. Достижение цели обучения рассматривается рядом авторов как формирование комплекса знаний, умений и персональных качеств, позволяющих совершать подбор действенных способов и стратегий ведения иноязычной коммуникативной деятельности [7, с. 61] или осуществления межкультурного общения [5]. Н. Д. Гальскова акцентирует необходимость реализации высокого личностно-развивающего потенциала изучаемой дисциплины, в результате чего формируются такие качества личности как «признание человеческой общности, понимание и принятие различий между народами и этническими группами, умение преодолевать культурно-лингвистические разграничения» [1]. Е. Н. Дмитриева и Т. А. Поскребышева рассматривают цель образовательного процесса еще шире, говоря о «формировании целостной и гармоничной личности, способной к саморазвитию и самообразованию, обладающей способностями к совершенствованию интеллектуального и творческого потенциала» [3, с.133].

Работа с аутентичным текстом является одним из эффективных средств достижения заявленных целей, так как такой текст представляет собой комплексное явление, репрезентующее не только обусловленное коммуникативной задачей функционирование лексических, грамматических и синтаксических единиц, но и являющееся отражением мировоззрения и состояния автора, продуктом, обусловленным исторической эпохой, культурой и традициями носителей данного языка [10, 13]. Помимо содержательного компонента текст предоставляет превосходный базис для развития всех видов деятельности на изучаемом языке: собственно чтение, а также восприятие речи на слух, говорение и письмо. Однако, чтобы этот потенциал был в полной мере реализован, при подборе аутентичного текста необходимо руководствоваться рядом принципов. Согласно Н.Д. Гальсковой это подразумевает совпадение интересов и потребностям обучающихся, апеллирование к их положительным эмоциям, персонализация, создание основ для развития познавательных навыков, саморефлексии, наличие культурной составляющей, соответствие по уровню сложности имеющимся на текущий момент навыкам [2, с. 158].

Работа с текстом открывает широкие возможности для адаптации под различные потребности обучающихся, которая может осуществляться за счет привлечения знаний из других областей, что призвано продемонстрировать подлинную сущность изучаемого языка именно как инструмента познания, саморазвития и общения в сферах профессионального и межличностного взаимодействия [10]. Межпредметная интеграция — это еще и эффективный способ мотивации за счет высокой практической ценности подобранного контента и\или способности развлечь и завлечь к активному участию в учебном процессе максимальное количество обучающихся [17]. При этом не играет решающей роли текущий уровень сформированности языковых навыков, а чувство неуверенности и страха совершить ошибку сглаживается за счет либо положительного эмоционального окраса изучаемой информации, либо возможности продемонстрировать свои знания и широкий кругозор в различных областях, что позволяет каждому обучающемуся реализовать потребность в самоактуализации, самовыражении, получить положительную оценку и завоевать авторитет среди одноклассников. Такой положительный эмоциональный опыт и ощущение успешности осуществляемой деятельности упоминаются исследователями [15, 16] как основополагающие факторы мотивации обучающихся и усиления их вовлеченности в учебный процесс.

В исследованиях вопросов успешности и мотивации уделяется внимание необходимости сформированности высокого эмоционального интеллекта [3, 4]. Эмоциональный интеллект трактуется как умение идентифицировать собственные и чужие эмоции и намерения, способность к корректировке эмоциональных состояний, которые детерминируют положительный результат коммуникативных актов, а также повышают уровень стрессоустойчивости индивида [11]. Сформированность данного умения тесно связывают с уровнем общего интеллектуального развития, устойчивость к стрессу как одно из проявлений также связано с поддержанием высоких когнитивных способностей [11, 9], что является важным при осуществлении учебной деятельности в целом и в процессе работы с текстом в частности. В данном свете справедливо утверждение К. Раду, что эмоциональный интеллект может использоваться «не только как средство для улучшения учебных достижений, но может и являться самостоятельной целью обучения» за счет высокой ценности этого качества во всех сферах жизни [16].

Особую прикладную ценность обращение к содержательному и эмоциональному аспектам имеет при обучении групп, где студенты значительно различаются по уровню сформированности языковых компетенций. Наличие подобных групп наблюдается зачастую в тех случаях, когда английский язык не является профильной дисциплиной. Студенты, приступая к обучению, имеют различный опыт и багаж знаний, что способно создать для всех участников учебного процесса ряд трудностей. Если от преподавателя не последует никаких действий по их предупреждению и устранению, с высокой вероятностью прогнозируемо снижение общего уровня успеваемости по дисциплине.

В текущей ситуации преподаватель может и должен учитывать не только индивидуальные особенности, но и уровень подготовки каждого обучающегося и группы в целом [3], поощрять проявление интереса и познавательной активности в рамках изучаемой темы для расширения информационного практико-ориентированного опыта, создавать атмосферу поддержки и дружелюбия, максимально корректно исправлять ошибки или отклонять неверные ответы [12]. Важно выявлять сильные стороны каждого обучающегося.

В качестве примера реализации мотивирующего и развивающего потенциала аутентичного текста в разноуровневой группе рассмотрим организацию работы на занятиях в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка (английский)» у студентов-бакалавров второго курса направления 58.03.01 Востоковедение и африканистика, специальностей «Языки и литературы стран Азии и Африки (турецкий язык)», «Экономика стран Азии и Африки (Япония)». В данных группах обучаются 40 студентов, проведенный среди которых в начале учебного года тест на определение языкового уровня по международной шкале языковых компетенций CEFR выявил у восьми обучающихся уровень C1, у семнадцати – B2, у пятнадцати – B1. Получение данной информации было необходимо для определения круга посильных задач для каждой выявленной категории. Количественное соотношение студентов с выявленными уровнями в пределах подгрупп было приблизительно равным.

Наблюдение за учебным процессом показало, что активнее всего выступают обучающиеся с более высоким уровнем владения языком, несмотря на объективную посильность заданий для всех выявленных уровней. С целью повышения вовлеченности всех категорий обучающихся в учебный процесс среди студентов был проведен анонимный опрос о том, что препятствует их возможности и желанию проявлять активность и инициативу во время работы с текстом во время аудиторных занятий. Среди наиболее распространенных ответов наблюдается следующее: «молчу, потому что понимаю, что не могу ответить так же хорошо, как другие», «боюсь публичных выступлений», «молчу, когда тема неинтересная или я в ней не разбираюсь», «не успеваю выполнить задание вместе со всеми», «стыдно ответить неправильно», «не понимаю задание и стесняюсь переспросить» и т.п. Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что наличие в группе студентов, владеющих предметом на более высоком уровне, способно вызвать у других обучающихся чувство сильной неуверенности и тревоги, препятствующих их активному проявлению себя в рамках деятельности по изучению предмета.

Для снятия выявленных затруднений было принято решение включить в рабочую программу по дисциплине после прохождения каждого тематического модуля практикум по работе с иноязычными текстовыми информационными ресурсами. С целью поддержания интереса к изучению предмета на подготовительной стадии студентам предлагается ознакомиться с оглавлением англоязычных журналов или информационных сайтов и выбрать одну или несколько статей, вызывающих наибольший интерес. Далее необходимо

объяснить причину своего выбора, сделать прогнозы и сформулировать ожидания относительно содержания.

В качестве домашнего задания от студентов уровня B2 и B1 требуется прочитать выбранную статью и подготовить краткий обзор тезисов, составить глоссарий из 10 ключевых терминов, слов и выражений, который будет использован как раздаточный материал для слушателей, высказать личную оценку ценности полученной информации, составить вопросы для слушателей по содержанию доклада и их актуальному личному опыту, найти в тексте примеры употребления изученной ранее лексики и грамматических конструкций. На выполнение задания выделяется достаточное время, в течение которого обучающиеся могут обратиться к преподавателю для решения трудностей, возникающих при понимании содержания текстов (актуально в большей степени для учащихся с уровнем B1). Обучающиеся с уровнем C1 получили аналогичное, но расширенное задание, которое подразумевало изложение не одной статьи, а поиск в интернете еще одного источника по схожей тематике, сравнение и сопоставление их основных тезисов.

Следующий этап представлял собой проведение занятий в формате конференции, где обучающиеся выступают в роли экспертов и представляют доклады о прочитанной информации с последующим вовлечением в дискуссию. При наблюдении со стороны преподаватель в это время выступает в большей степени как один из заинтересованных слушателей и как модератор процесса. Во время презентации докладов не допускается исправление ошибок, однако систематические нарушения норм изучаемого языка фиксируются для последующей отработки, о них сообщается обучающемуся при личной беседе и с обязательным учетом текущего уровня сформированности языковых навыков. Во время выступлений, если возникает необходимость, разрешается обращение за помощью или подсказкой к одноклассникам. Оказание взаимной поддержки при совместной работе студентов поощряется преподавателем, так как это является индикатором их вовлеченности в изучение предмета.

Заключительный этап подразумевает написание обучающимися краткого отзыва о том, какая новая информация показалась наиболее полезной, и в чем были достоинства и трудности подобного формата работы, какие действия могут быть предприняты для улучшения получаемого опыта в дальнейшем. Со стороны преподавателя все конструктивные и практически реализуемые предложения принимаются во внимание при организации последующих занятий.

Опытное обучение велось в течение одного учебного года. За этот период были пройдены модули: Health and medicine, Travelling, Food, Cities, Relationships, Art. Соответственно было проведено шесть занятий-конференций, подразумевающих подготовку с чтением аутентичных информационных ресурсов по обозначенным темам. Наблюдение за данным процессом, а также регулярный сбор отзывов обучающихся позволяют утверждать о положительной динамике в уровне заинтересованности студентов, степени проявления активности, росте чувства уверенности в себе и восприятия положительных результатов проделанной работы.

Заключение

Работа с аутентичными информационными источниками, выстроенная по принципам межпредметной интеграции, с учетом личных интересов обучающихся, сопровождаемая поддержкой и заинтересованностью преподавателя, является эффективным средством овладения навыками и умениями межкультурного общения на иностранном языке. При соблюдении принципа посильности заданий, ранжирования задач в соответствии с различными уровнями владения языком в пределах одной группы, создание атмосферы сотрудничества и возможности выражения своего мнения и рефлексии относительно учебного процесса, данная деятельность имеет высокую ценность для вовлечения в изучение дисциплины наибольшего числа студентов в смешанных по уровню владения изучаемым языком группах. Результатом также является повышение уровня активности обучающихся на занятиях ввиду снижения уровня стресса за счет возможности успешного выполнения заданий и осознания ценности индивидуального прогресса в противовес постоянному сравнению себя с изначально более подготовленными одноклассниками. Таким образом, работа с аутентичным текстом дополнительно представляет собой инструмент развития личностных характеристик и установок, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Гальскова, Н. Д. Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2016. – №5 (95). – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/76001819.pdf> (дата обращения: 06.03.2023).
2. Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва : КноРус, 2017. – 390 с.
3. Дмитриева, Е. Н., Поскребышева, Т.А. Развитие эмоционального интеллекта магистров в рамках целостной иноязычной подготовки в техническом вузе / Е. Н. Дмитриева, Т.А. Поскребышева // Язык и культура. – 2021. – № 54. – С. 131–151.
4. Дрожбина, А. И. «Эффект Моцарта» и его связь с эмоциональным интеллектом и изучением иностранных языков / А. И. Дрожбина // Libri Magistri. – 2022. – № (20). – С. 34–40.
5. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
6. Кондратьева, И. Г. Работа студентов с иноязычными текстами в контексте формирования навыков межкультурной коммуникации / И. Г. Кондратьева, А. В. Фахрутдинова // КПЖ. – 2021. – № 5 (148). – С. 164–168.
7. Плеханова, М. В. Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза / М. В. Плеханова // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 62–66.
8. Фахрутдинова, А. В., Построение учебно-воспитательного процесса вуза – современное понимание и принципы организации / А. В. Фахрутдинова, И. Г. Кондратьева // Ученые записки КГАВМ им. Н. Э. Баумана. – 2015. – С. 233–236.

9. Харламенкова, Н. Е. Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций / Н. Е. Харламенкова // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40.– № 1. – С. 28–37.

10. Хусаинова, А. Т., Межпредметная интеграция при обучении студентов вузов на примере изучения иностранного языка / А. Т. Хусаинова, А. В. Фахрутдинова // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. – 2014. – № 3. – С. 328–332.

11. Эмоциональный интеллект: как научиться понимать свои и чужие эмоции //Официальный сайт РБК. – URL: <https://trends-rbc-ru.turbopages.org/trends.rbc.ru/s/trends/education/5ed67acf9a79470d60d8af28> (дата обращения: 07.03.2022)

12. Abdullah, M. Y., Student's Participation in Classroom:What Motivates them to Speak up? / M. Y. Abdullah, N. R. A. Bakar, M. H. Mahbob // Procedia – Soc. Behav. Sci. – 2012. – Vol. 51. – P. 516–522.

13. Bourina, H. V. The conceptual model of the artificial linguistic educational environment for achieving oral communication skills in a second foreign language / H. V. Bourina, L. A. Dunaeva // E-Learning Digit. Media. – 2019. – Vol. 16. – № 1. – P. 63–76.

14. International language standards // Cambridge English Language Assessment, 2022. – URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> (дата обращения: 24.02.2022)

15. Li, Z., Theorising language learning experience in LOTE motivation with PERMA: A positive psychology perspective / Z. Li, Y. Liu // System. – 2023. – Vol. 112. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102975> (дата обращения: 06.03.2023)

16. Radu, C. Emotional Intelligence – How do we Motivate our students? / C. Radu // Procedia – Soc. Behav. Sci. – 2014. – Vol. 141. – P. 271–274.

17. Zhang, H., Motivation and second foreign language proficiency: The mediating role of foreign language enjoyment/ H. Zhang, Y. Dai, Y. Wang // Sustain. – 2020. – Vol. 12. – № 4.–P.1-13.

УДК 372.881.1: 373.3(045)

ББК 74.268.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ЛАЗУТОВА ЛЮДМИЛА АНДРЕЕВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, l_lasutova@mail.ru

Ключевые слова: исследовательская деятельность, навыки исследовательской деятельности, иностранный язык, практико-ориентированные задания.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков исследовательской деятельности в процессе подготовки учителей иностранных языков. Автор подчеркивает важность использования в образовательном процессе практико-ориентированных заданий, развивающих навыки определения цели и методов исследования, путей решения задач, поиска необходимой информации и презентации результатов исследования.

THE USE OF PRACTICE-ORIENTED TASKS IN THE PROCESS OF DEVELOPING RESEARCH SKILLS IN FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

LAZUTOVA LYUDMILA ANDREEVNA

candidate of Philological sciences, associate professor of the department of Foreign Languages and teaching Methods of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: research activity, research skills, foreign language, practice-oriented tasks.

Abstract. The article deals with the problem of developing research skills in the process of training foreign language teachers. The author emphasizes the importance of using practice-oriented tasks in the educational process that develop skills in determining the purpose and methods of research, ways to solve problems, search for necessary information and presentation of research results.

Изменения, происходящие в современном обществе, оказывают влияние на все ступени непрерывного образования [4; с. 333]. Основной компетенцией обучающихся в школе становится «умение учиться», заключающейся в самосовершенствовании, саморазвитии, постоянном поиске и усвоении знаний, организации данного процесса [5]. Современный процесс обучения должен быть направлен на развитие у обучающихся способности к многомерному моделированию учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, к творческому саморазвитию [1].

В Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения формулируется идея реализации личностно-ориентированной, развивающей модели массовой школы, содержание образования в которой будет ориентировано на обеспечение самоопределения и саморазвития личности, на овладение способами познавательной деятельности, приобретение детьми опыта различных видов деятельности. Это требует создания в образовательной практике определенных педагогических условий для включения школьников в активную познавательную деятельность, в частности, исследовательскую [3]. Следовательно, перед высшей школой стоит новая задача – готовить педагога-исследователя, способного формировать у обучающихся навыки проектной и исследовательской деятельности, ценностное отношение к научному знанию, научному поиску, развивать способности исследовательского мышления [2, с. 32].

Исследовательская деятельность студента выполняет ряд функций:

- образовательную: овладение теоретическими (научные факты) и практическими (научные методы исследования; методики проведения экспериментов; способы применения научных знаний) знаниями;
- организационно-ориентационную: формирование умения ориентироваться в источниках, литературе; развитие умений организовывать и планировать свою деятельность; выбор методов обработки информации;

–аналитико-корректирующую: связана с рефлексией учащегося, его самоанализом, самосовершенствованием планирования и организации своей деятельности; коррекцией и самокоррекцией учебно-познавательной деятельности;

– мотивационную: развитие и усиление интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самообразования, саморазвития;

– развивающую: развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.);

– воспитывающую: становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. Воспитывающая функция включает также формирование готовности к профессиональному самоопределению, профессиональной этики.

Особенности урока иностранного языка определяются главной целью обучения иностранным языкам (формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции), целями и задачами каждого конкретного урока иностранного языка, его содержанием, а также принципами и методами преподавания иностранного языка. Данные особенности являются определяющими при планировании и организации исследовательской деятельности будущих учителей иностранных языков.

Необходимо подчеркнуть, что для успешного проведения учебно-исследовательской работы обучающийся должен обладать определенными навыками исследовательской деятельности. К данным навыкам относят следующие:

– навык видеть проблему предполагает способность обучающегося рассматривать предмет (тему исследования) с разных сторон, что расширяет его возможность выделить проблему исследования;

– навык выдвигать гипотезы является одним из самых важных умений учебно-исследовательской деятельности обучающихся, поскольку представляет собой основу такой деятельности и является проявлением творческого мышления;

– навык задавать вопросы побуждает на поиск ответов и решение поставленной проблемы;

– навык классифицировать предполагает наличие у обучающихся умений к выделению общего и на основе этого классифицировать явления по различным классам.

Рассмотрим примеры практико-ориентированных заданий, разработанных для развития исследовательских навыков у будущих учителей иностранных языков в рамках дисциплины «Практический курс английского языка».

Задания для формирования навыка самостоятельно выбрать тему и формулировать ее:

– прочитайте несколько текстов и подберите из предложенных вариантов заголовков к каждому из них;

– просмотрите несколько коротких видеороликов и назовите тему, объединяющую их;

– прочитайте предложенные темы для проведения исследования и выберите одну из них, аргументируйте свой выбор;

– представьте, что вы магистрант педагогического образования университета, придумайте тему для своего исследования.

Задания для формирования навыка самостоятельно определять проблему, предмет и объект исследования:

– прочитайте представленную статью и определите ее проблему;

– посмотрите видеоролик и определите проблему, которой он посвящен;

– представьте, что вам нужно исследовать функционирование историзмов в современной художественной литературе, попробуйте определить предмет и объект вашего исследования.

Задания для формирования навыка самостоятельно формулировать цель исследования и ставить задачи для ее решения:

– прочитайте статью и попробуйте определить цель исследования, описанного в статье;

– попробуйте сформулировать к данной цели исследования задачи для ее реализации и спланировать пути их решения.

Задания для формирования навыка самостоятельно определять методы исследования, намечать пути реализации поставленной цели исследования и решения поставленных задач:

– прочитайте статью и назовите пути решения проблемы, описанной в ней;

– посмотрите видеоролик и предложите, каким образом может быть реализована сформулированная цель;

– прочитайте статью и выберите из предложенных вариантов решения проблемы те, которые помогут решить описанную ситуацию.

Задания для формирования навыка самостоятельно подбирать необходимые для проведения конкретного исследования источники информации:

– из предложенного списка литературы выберите те работы и труды, которые по-вашему мнению смогут раскрыть тему исследования, описанные в статье;

– подготовьте небольшое сообщение и презентацию, используйте различные Интернет-источники;

Задания для формирования навыка публично выступать, умение представить результат исследования, отвечать на незапланированные вопросы:

– представьте, что вы перевелись в новый вуз и вам нужно представить себя новым друзьям, расскажите о своих положительных и отрицательных качествах;

– представьте аудитории подготовленный вами доклад;

– попробуйте убедить друзей в важности изучения иностранного языка в современном мире.

Таким образом, подготовка учителя-исследователя должна сопровождаться внедрением в образовательный процесс практико-ориентированных заданий, направленных на развитие навыков формулирования темы, определения целей и задач исследования, выбора методов исследования, работы с источниками информации и презентации результатов исследования.

Список использованных источников

1. Бондарь, Л. А. Современные подходы к проектированию модели организации самостоятельной работы студентов-филологов в условиях высшего учебного заведения / Л. А. Бондарь // Инновации в образовании. – 2013. – № 11. – С. 5–14.

2. Замкин, П. В. Организационно-педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности студентов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе / П. В. Замкин, Л. Г. Паршина, В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование – 2018. – Т. 4 (18). – С. 32–40.

3. Корнюшенко, И. Д. Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС // И. Д. Корнюшенко. – URL: https://урок.рф/library/organizatciya_issledovatelskoj_i_proektnoj_deyateln_180812.html (дата обращения: 07.10.2022).

4. Лазутова, Л. А. Формирование коммуникативных soft skills у будущих учителей иностранных языков / Л. А. Лазутова, С. И. Пискунова // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – Т. 3. – С. 73–77.

5. Лазутова, Л. А. Особенности развития исследовательских умений обучающихся на уроке иностранного языка / Л. А. Лазутова, И. И. Елизова // Лингвистика и методика: междисциплинарный подход : сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции «55-е Евсевьевские чтения», 14–15 марта 2019 г. / редкол.: Л. А. Лазутова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R)

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.1

THE SPECIFICS OF THE USE OF RUSSIAN DIGITAL RESOURCES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

LAZUTOVA LYUDMILA ANDREEVNA

candidate of philological sciences, associate professor of the department of foreign languages and teaching methods of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

MARTYNOVA YANA ANDREEVNA

student of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: digital educational resources, foreign language, digitalization, communicative competence.

Abstract. The article analyzes the trend towards digitalization of learning, examines the content of the concept of communicative competence. The study examined Russian digital educational resources used in teaching a foreign language in high school in order to organize high-quality training, investigated the causes and contradictions of the use of interactive technologies in the educational process.

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ РОССИЙСКИХ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

ЛАЗУТОВА ЛЮДМИЛА АНДРЕЕВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, l_lasutova@mail.ru

МАРТЫНОВА ЯНА АНДРЕЕВНА

Студентка Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, maryana1200@mail.ru

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, иностранный язык, цифровизация, коммуникативная компетенция.

Аннотация: В статье проанализирована тенденция к цифровизации обучения, рассмотрено содержание понятия коммуникативной компетенции. В ходе исследования были изучены российские цифровые образовательные ресурсы, используемые в обучении иностранному языку в старших классах с целью организации качественной подготовки, исследованы причины и противоречия применения интерактивных технологий в образовательном процессе.

At the present stage of the development of the educational system, the use of innovative technologies in order to improve the quality and effectiveness of education is of particular importance.

Technological progress, which has penetrated into various spheres of activity, provoked the emergence of a new term – "digitalization", which, according to E. L. Vartanova, is interpreted as "not only the transfer of information into digital form, but a complex solution of infrastructural, managerial, behavioral, cultural nature." [2, p. 17] According to V. G. Khalin, digitalization should be considered in a narrow and broad sense. In a narrow sense, it is presented in the form of a process of digitization of available data in order to obtain, distribute and store it conveniently. In a broad sense, digitalization is the modernization of human activity through the introduction of various digital technologies in various spheres of society. [7, p. 47].

The field of education has also undergone the widespread introduction of digital technologies into the learning process. This affected both pedagogy in general and the teaching of private disciplines, such as a foreign language.

The formation of communicative competence is fundamental in teaching a foreign language. This concept was put forward by the American sociolinguist D. Hymes, who interpreted it as "the ability to correctly and appropriately use language in a particular society, assuming the ability to speak a language according to its rules and norms." [3, p. 178] Based on this, communicative competence is skills that provide the opportunity to be a full participant in speech interactions.

Exploring the place of communicative competence in the system of teaching a foreign language, E. A. Bystrova puts forward the following definition: "communicative competence is the ability and real readiness to communicate adequately to the goals, spheres and situations of communication, readiness for verbal interaction and mutual understanding" [1, p. 27]. Among other things, according to the author, it includes speech-related knowledge and skills, as well as expressive and impressive communication skills, which include the ability to carry out speech activity using appropriate language means, depending on the communicative situation; skills of four types of speech activity (speaking, writing, reading, listening), skills of monologue and dialogic speech of various stylistic orientation.

In order to develop communicative competence, as well as to increase the effectiveness of teaching a foreign language in general, at this stage of the development of the educational process, methods of mixed learning are actively used, where traditional educational methods are combined with an interactive learning process. Due to the fact that blended learning has become the leading one in the education system, it is now important to use appropriate digital resources to ensure highly effective language training of students.

This study is aimed at examining digital resources used in teaching a foreign language in high school in order to organize high-quality training, effective interaction between teachers and students during the educational process, as well as maintaining interest in language education among students.

To date, the variety of different interactive platforms provides an opportunity to actively introduce them into the traditional methodology of teaching a foreign language. Among the services that allow you to organize a full-fledged educational process, you can single out the interactive online educational platform Uchi.ru, an educational portal for conducting online lessons Russian Electronic School (RES), an educational resource for teachers Yaklass. In addition, there are platforms with which

you can develop your own tasks or use ready-made ones: an online constructor for preparing interactive training tasks, resources for creating tests and online surveys Questionstar, Natest.ru, Anketolog, a service for the development of informative online quizzes myQuiz, etc.

We propose to consider in more detail the above-mentioned online educational services that can be used in the process of teaching a foreign language in high school.

The Russian Electronic School (RES) is a state educational platform that makes it possible to create an individual curriculum for a student and monitor its implementation. The platform presents lessons for students from 1st to 11th grade. The lessons conducted on the basis of the author's educational programs that have passed an independent examination fully comply with the Federal State Educational Standard and the approximate basic educational program of general education. The structure of the lesson consists of four sections: the module "Let's start the lesson", which represents the preparatory stage of the lesson – the designation of the purpose, objectives and expected results of the lesson; the "Main part", which includes viewing the training video and theoretical material for it; the section "Training tasks", containing test exercises of different levels of complexity; sections "Control tasks B1" and "Control tasks B2", consisting of three control questions on the topic of the lesson. Tasks presented on the platform in the form of tests can be used in preparation for passing the Unified State Exam in a foreign language [6].

Yaklass is a digital educational resource for schools, which makes it possible to create additional and homework assignments. This platform is equipped with both a bank of ready-made exercises and templates for composing your own training works. The main feature of the resource is that tasks are generated individually for each student and are not repeated. Teaching a foreign language using this platform is competently structured: grammatical and lexical material has a thematic division, there are listening tasks, there is a ready-made bank of authentic texts and songs. This resource independently checks the ready answers of students, which simplifies the work of the teacher, and also in case of an error gives an explanation that helps to correctly complete the task.

Uchi.ru is an interactive online platform for studying school subjects. Through the platform, you can carry out training in a playful way, create your own tasks on various topics using ready-made templates in the form of training cards or test exercises, use ready-made video lessons with subsequent assignments, organize online lessons in real time, as well as monitor knowledge, skills and abilities by creating control papers and tests. Despite the fact that only 20 tasks are available for free per day, from 8:00 to 16:00, students are given full access to all the features of the site [6].

UDOPA is an online service that represents both a constructor and a database of ready – made interactive tasks in various subjects. The platform makes it possible to create flash cards, quizzes, tests, interactive maps, videos and presentations for the purpose of theoretical and practical consolidation of knowledge and their verification in the form of a game. All created exercises are saved on the site and remain open to any user. In addition, the teacher can give homework to students who, after completing it, need to upload a photo of the finished task.

Questionstar, Natest.ru, Anketolog – online constructors designed for the development of tests, surveys and quizzes using ready-made templates. An important feature of these services is a simple interface, individual design, automatic verification of responses and the creation of a log of results based on them.

myQuiz – a platform for creating informative online quizzes and quizzes in the form of tests or games, access to which is provided by a personal link and a unique digital code. Students can work both independently and in a team to solve a common task, or against each other.

Having analyzed some of the TSRs, we can note that through the use of interactive educational online platforms, a number of didactic tasks of teaching a foreign language are solved:

- increasing the level of knowledge, skills and abilities in all types of speech activity;
- improvement of lexical and grammatical knowledge with the help of training tasks in a game and test form;
- improving writing skills by performing open-type online tasks that require additions or free presentation;
- conducting intermediate and final monitoring of knowledge, skills and abilities in a foreign language;
- development of digital skills and digital literacy of students;
- stimulating students' interest in learning a foreign language [5]

Nevertheless, the use of interactive technologies has both pros and cons. In the works of K. E. Zavedensky, it is said about the existence of certain contradictions in the use of COR in a foreign language lesson:

- 1) the constant growth of the volume of information and the requirement to study it in a short time;
- 2) increasing motivation to learn a foreign language not because of the orientation towards obtaining linguistic knowledge, but solely based on interest in computer technology;
- 3) different speed of mastering the unified curriculum by students [4].

Meanwhile, the use of digital educational resources in foreign language lessons fundamentally transforms the established methodological educational base, helps to present information not only as a text, but also in an audiovisual format, which helps to increase the motivation of students to learn the language, as well as to involve students in the learning process.

Despite some disadvantages of digital resources used for educational purposes, we can note that the use of digital educational resources in foreign language lessons fundamentally transforms the established methodological educational base, helps to present information not only as text, but also in an audiovisual format, which helps to increase the motivation of students to learn t

Список использованных источников

1. Быстрова, Е. А. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. – Москва : Дрофа, 2004. – 237 с. (С. 46–63).

2. Вартанова, Е. Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее : академическая монография / Е. Л. Вартанова, А. В. Вырковский, М. И. Максеев, С. С. Смирнов. – Москва : МедиаМир, 2017. – 160 с. (С. 46–63)
3. Жукова, И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович ; под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. – Москва : Флинта : Наука, 2013. – 632 с. (С. 46–63).
4. Заведенский, К. Е. Проектные и цифровые технологии в школе: мотивация, познание, компетенции / К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович // Информатика и образование. – 2020. – № 7. – С. 6–16. (С. 46–63).
5. Расулова, М. Ж. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка / М. Ж. Расулова // Теория и практика образования в современном мире : материалы II Международной научной конференции. – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 91–92. (С. 46–63).
6. Хажева, М. А. Особенности использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку / М. А. Хажева // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 4. – С. 62–68. (С. 46–63).
7. Халин, В. Г. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски / В. Г. Халин, Г. В. Чернова // Управленческое консультирование. – 2018. – № 10 (118). – С. 46–63.

УДК 372.881.111.1

ББК 74.268.1

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ КВИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ

ЛЕВИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент
кафедры иностранных языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, e-lyo@yandex.ru

ГРИГОРЬЕВА КСЕНИЯ ДМИТРИЕВНА

студент факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, osennichek@yandex.ru

Ключевые слова: речевые умения и навыки, квиз-технология, внеурочная деятельность, программа внеурочной деятельности, порядок разработки текста квиза.

Аннотация. В статье представлены результаты практического исследования формирования и совершенствования речевых умений на иностранном языке во внеурочной деятельности на основе квиз-технологии. Определено понятие речевых умений, обосновано использование программы, основанной на квиз, для их развития. Приводятся данные о порядке подготовки и реализации авторской программы «Квиз-круиз» для учащихся средней школы.

FORMATION OF SPEECH SKILLS AT THE MIDDLE STAGE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING WITH THE HELP OF QUIZ TECHNOLOGIES

LEVINA ELENA ALEKSANDROVNA

candidate of philological sciences, associate professor
of the department of foreign languages and teaching methods
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

GRIGOREVA KSENYA DMITRIEVNA

student of the faculty of foreign languages
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: speech skills, quiz technology, extracurricular activities, extracurricular activities program, the procedure for developing the text of the quiz.

Abstract. The article presents the results of a practical study of the formation and improvement of speech skills of a foreign language in extracurricular activities based on quiz technology. The concept of speech skills is defined, the use of a program based on a quiz for their development is justified. The data on the procedure for the preparation and implementation of the author's program "Quiz Cruise" for secondary school students are given.

ФГОС ОО изучение иностранного (английского) языка называет обязательным предметом и определяет цели и задачи его изучения, которые формулируются на ценностном, когнитивном и прагматичном уровне. На прагматическом уровне целью иноязычного образования провозглашено формирование коммуникативной компетенции обучающихся, по сути, формирование речевых умений и навыков в таких её составляющих, как речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная компетенции [5].

Речевое умение – понятие широкое и творческое; владение речевыми умениями предполагает творческую деятельность, которая базируется на значимых характеристиках мышления, воображения, памяти, связана с эмоциями и общей жизненной активностью говорящего. «Владеть таким умением значит уметь правильно выбирать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые и неязыковые средства» [3].

В теории и практике изучения иностранного языка в отечественной традиции является характерным разграничение речевых навыков и умений при обучении, рассмотрение их в оппозиции друг другу, которое не исключает, а предполагает их неразрывное единство. Причем во всех определениях и подходах к пониманию формирования умений четко прослеживается деятельностный подход к пониманию их формирования и творческая, личностная составляющая в их формировании и развитии.

Формирование речевого умения и навыка описано в методике обучения иностранным языкам, например, по Я. М. Колкер, Е. С. Устиновой, Т. М. Еналиевой [1]: это ознакомление, тренировка и речевая практика. Речевая практика по иностранному языку в обязательном порядке является составной

частью школьного урока, однако если мы рассматриваем формирование умений именно как процесс творческий и личностный, хорошим ресурсом в образовательном процессе можно будет назвать внеурочную деятельность по иностранному языку.

Внеурочную деятельностью можно определить как деятельность, направленную на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (предметных, метапредметных и личностных), осуществляемую в формах, отличных от урочной. Е. В. Костина под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС понимает «образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы» [2]. Причем, формы внеурочной деятельности «должны предусматривать активность и самостоятельность обучающихся, переменный состав обучающихся, обеспечивать гибкий режим занятий, сочетать индивидуальную и групповую работы, проектную и исследовательскую деятельность, экскурсии, походы, деловые игры и прочее» [4]. В рамках нашего исследования, такой формой были выбраны квизы и применена квиз-технология, которая легла в основы разработанной программы внеурочной деятельности с учащимися восьмого класса.

Квиз в педагогическом процессе современной школы – это форма педагогической работы, средство и метод воспитания и обучения, в основе которого лежит познавательная игра и общение. Википедия, свободная энциклопедия, определяет квиз так: «a quiz is a form of game or mind sport in which players attempt to answer questions correctly on one or several specific topics. Quizzes can be used as a brief assessment in education and similar fields to measure growth in knowledge, abilities, or skills / квиз – это форма игры или интеллектуального соревнования, в котором игроки пытаются правильно ответить на вопросы по одной или нескольким конкретным темам. Задания могут использоваться в качестве оценки в сфере образования и аналогичных областях для измерения уровня сформированности знаний, умений или навыков» [6]. По сути – это познавательно-игровая технология, основанная на вопросно-ответной командной форме работы. В то же время квиз-технология имеет свою концептуальную основу, специфику, технологию реализации, т. е. это действительно современная и актуальная образовательная технология, обеспечивающая современную тенденцию «геймизации» образования.

В рамках нашего исследования мы рассмотрели положительное влияние квиз-технологии на развитие речевых умений (в соответствии с Программой) [5]: коммуникативных умений (говорение, аудирование, смысловое чтение, письменная речь), социокультурных знаний и умений и компенсаторных умений.

В соответствии с задачами исследования мы провели диагностику уровня развития речевых умений. Была использована, во-первых, объективная характеристика развития речевых умений – текущая оценка успеваемости. Во-вторых, методика «Самооценка развития речевых умений», которую мы

разработали самостоятельно. В качестве критериев для самооценивания школьникам были предложены умения, перечисленные в Примерной рабочей программе основного общего образования «Английский язык». Школьникам предлагалось оценить свои речевые умения по шкале от 0 до 10 баллов, где 0 – это полное отсутствие сформированного умения, а 10 – его максимальная и наилучшая сформированность. Мы намеренно отошли от пятибалльной школьной оценки, чтобы учащиеся не делали прямых переносов. В нашей методике 6 блоков, в каждом из них 3–6 оцениваемых критерия, которые извлечены из задач обучения Программы. Например, по блоку «Компенсаторные умения» для самооценки предложены следующие вопросы: «Использование при чтении и аудировании языковой, в том числе контекстуальной, догадки / Использование при говорении и письме перифраз, толкования, синонимов, описания предмета вместо его названия / Игнорирование информации, не являющейся необходимой для понимания основного содержания прочитанного или прослушанного текста / При непосредственном общении догадываться о значении незнакомых слов с помощью используемых собеседником жестов и мимики». Исследование проводилось при помощи сервиса Гугл-формы.

Анализ результатов показал, что в среднем в классе наибольшие баллы набрала группа речевых умений «Смысловое чтение» – 7,3 балла, по принятой шкале отсчета, выше среднего. Далее идет группа «Социокультурные знания и умения» – 6,95 баллов, по принятой шкале – средний уровень. Самые малые баллы получили группы «Аудирование» – 6,6 баллов и «Говорение» – 6,7 баллов. Представим результаты в диаграмме (рис. 1).

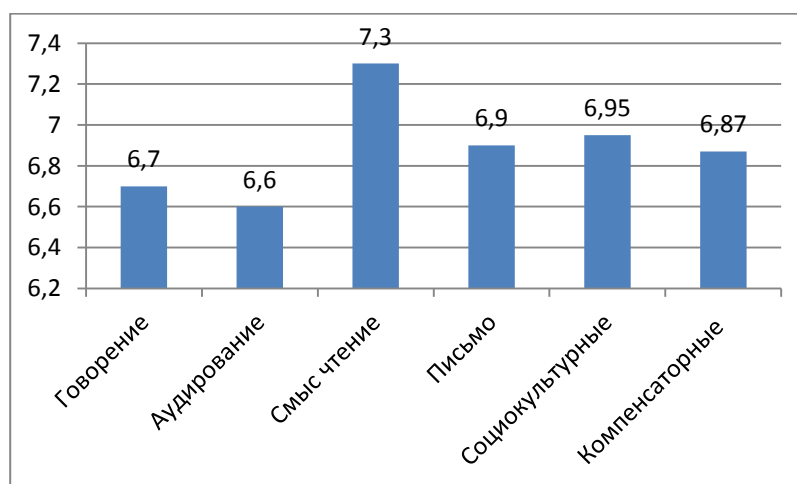


Рис. 1. Результаты самооценки речевых умений на стадии констатации

Далее мы соотнесли результаты с текущими средними оценками обучающихся, и выявили, что только 60 % школьников оценивают свои речевые умения в соответствии с текущими оценками. На начальном этапе исследования мы выделили следующие уровни развития речевых умений:

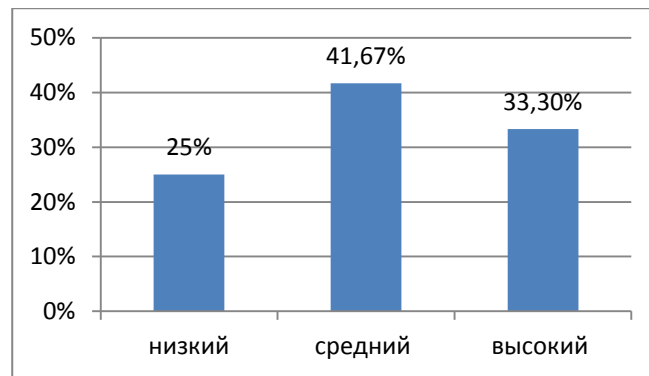


Рис. 2. Уровни сформированности речевых умений на стадии констатации

Формировать и совершенствовать речевые умения мы предложили в программе внеучебной деятельности «Квиз-круиз», основанной на применении квиз-технологии. Цель программы: совершенствовать речевые умения обучающихся в познавательном-игровом квизе на английском языке во внеурочной деятельности.

Задачи:

1. Организовать активное восприятие обучающимися устной, письменной, графической информации на английском языке.
2. Побудить обучающихся к активному обсуждению и обдумыванию ответов на вопросы квиза на английском языке.
3. Организовать получение речевого продукта – ответа на вопрос квиза – в устной или письменной форме.

В программе были спроектированы также личностные, метапредметные и регулятивные результаты, в соответствии с общими программными требованиями. Программа проектировалась на научных основах, с учетом общедидактических принципов и принципов изучения иностранного языка (взаимодействия основных видов речевой деятельности, принцип интенсивности, принцип геймификации).

Особое значение мы уделили подготовке вопросов для квиза. Использовали:

- наибольшее количество разнообразных грамматических форм;
- лексику, как освоенную, так и «неясную», но выводимую из контекста вопроса;
- идиоматические и устоявшиеся выражения, сленговые слова и неологизмы современного английского языка;
- страноведческую информацию, содержащую сведения о культуре, литературе, особенностях взаимодействия жителей англоговорящих стран;
- информацию и темы, интересные школьникам-подросткам.

Приведем для примера один из вопросов квиза:

What an old Russian city will be mentioned in Russia if someone wants to say instructively: "one shouldn't bring coals to Newcastle". (Ответ – Тула, в Тулу со своим самоваром. В Ньюкасле добывают уголь).

Для достижения наибольшей эффективности в работе мы бы рекомендовали: во-первых, всё общение участников – и ведущего, и ассистентов, и школьников-участников – должно быть организовано на английском языке. Это будет совершенствовать не только коммуникативные, но и компенсаторные умения игроков.

Во-вторых, необходимо предусмотреть интеграцию всех возможных видов речевой деятельности, ввести вопросы, предъявляемые письменно, устно, в виде несплошных текстов (таблицы и схемы). Для этого необходимо готовить видео-презентацию к каждому квизу, содержащую и текст вопросов, и звуковые дорожки, и изображения.

В-третьих, необходимо заботиться о поддержании мотивации к участию и командного духа участников.

Рассмотрим результаты работы по программе «Квиз-круз».

Произошла некоторая динамика в результатах диагностики. Средние текущие оценки школьников изменились в сторону увеличения. По средним оценкам можно определить становление и развитие речевых умений.

Развернутую картину дала методика самоанализа. Динамика произошла в самооценке сформированности речевых умений. Причем, изменения произошли по трем разным логикам: те ученики, которые при хороших оценках значительно занизили себе баллы, продемонстрировали их явное повышение; те ученики, которые поставили себе необоснованно высокие баллы – скорректировали их. Отообразим изменения в диаграмме (рис. 3).

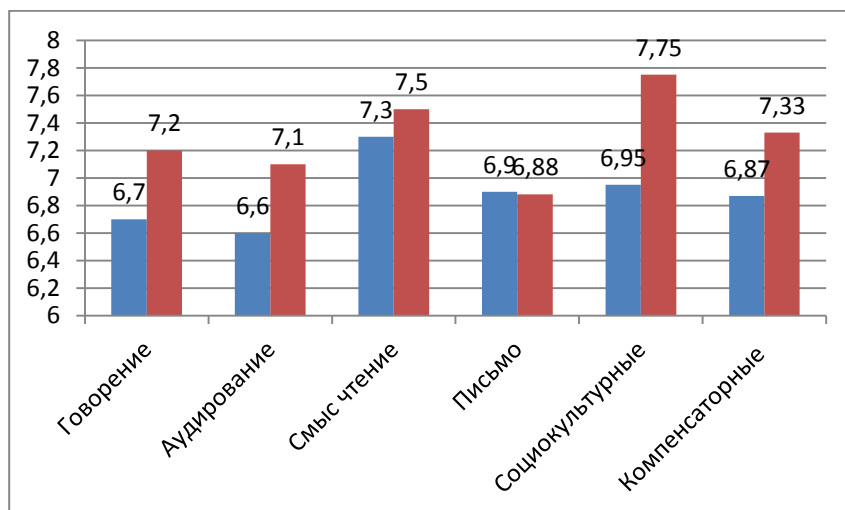


Рис. 3. Сравнение результатов самооценочной методики на стадии констатации и контроля

По результатам всей образовательной работы по программе «Квиз-квиз» произошла динамика, которую мы отобразим в диаграмме (рис. 4):

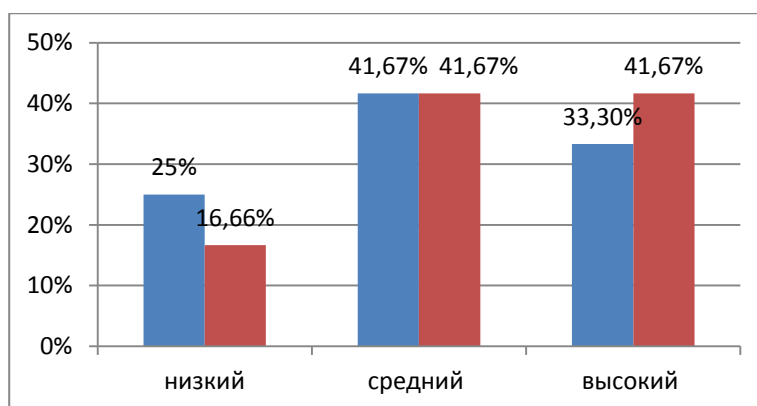


Рис. 4. Сравнение уровней развития речевых умений на этапе констатации и контроля

Кроме того, был проведен опрос участников, организована обратная связь от участия в программе «Квиз-круиз». Всего было задано 7 вопросов в сервисе Гугл-формы. Участники программы высоко и выше среднего оценили и форму работы, и интересное и содержательное общение. Школьники отметили пользу квиза в развитии коммуникации и личных отношений. Таким образом, мы подтвердили, что такая форма совершенствования речевых умений, как квизы и программа на их основе, не только полезна, но и с интересом воспринимается участниками. Актуальным вопросом, на наш взгляд, является разработка пакета разнообразных квизов.

Список использованных источников

1. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е.С. Устинова, Т. М. Еналиева. – Москва : Академия, 2000. – 264 с.
2. Костина, Е. В. Основные принципы организации внеурочной деятельности по иностранному языку / Е. В. Костина // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2016. – № 10. – С. 67–69.
3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 448с.
4. Об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования: Информационно-методическое письмо. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/351296491> (дата обращения: 15.03.2023).
5. Примерная рабочая программа основного общего образования «Английский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций). – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/6897ed6441a220ff20a73833d4395afa.pdf> (дата обращения: 23.03.2023). – Текст: электронный.
6. <https://en.wikipedia.org/wiki/Quiz> – Википедия, свободная энциклопедия

УДК 378.046.4
ББК 74.58

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ КЛАССАХ

ЛЕВИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент
кафедры иностранных языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, e-lyo@yandex.ru

КУКУШКИНА АНАСТАСИЯ ЮРЬЕВНА

студент факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
asyapronyakova@yandex.ru

Ключевые слова: урок иностранного языка, обучение иностранному языку, тайм-менеджмент, методика обучения, планирование урока, эффективность.

Аннотация. В статье изучены методические приемы тайм-менеджмента на уроке иностранного языка как техники организации осознанного контроля и распределения времени. Тайм-менеджмент рассматривается со стороны влияния на личность учащихся, их самоорганизацию и деятельность учителя.

METHODOLOGICAL TECHNIQUES OF TIME MANAGEMENT IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN MIDDLE CLASSES

LEVINA ELENA ALEKSANDROVNA

candidate of philological sciences, associate professor
of the department of foreign languages and teaching methods
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

KUKUSHKINA ANASTASIA YURIEVNA

student of the faculty of foreign languages
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: foreign language lesson, foreign language teaching, time management, teaching methods, lesson planning, efficiency.

Abstract. The article examines the methodological techniques of time management in a foreign language lesson as a technique for organizing conscious control and time allocation. Time management is considered from the side of influencing the personality of students, their self-organization and the activity of the teacher.

Выражение *time management* переводится с английского как «управление временем». Этот термин был заимствован из экономики и в самых общих

чертах означает рациональное использование времени для достижения максимальной производительности труда. Это «технология организации времени и повышения эффективности его использования» [2, с. 99]. Тайм-менеджмент стал незаменимым инструментом в современном быстро меняющемся мире. Крайне важно обеспечить эффективное выполнение задач и разумное использование ограниченных временных ресурсов. В настоящее время эта концепция распространилась на сектор образования, особенно на занятия по иностранному языку. Учителя иностранных языков теперь должны владеть методами тайм-менеджмента, чтобы эффективно управлять своими занятиями и гарантировать, что их ученики получают наилучший опыт обучения.

В настоящем исследовании рассматриваются методы и стратегии тайм-менеджмента, которые можно использовать для повышения производительности и качества обучения на уроках иностранного языка в средней школе. Проблема организации и планирования времени на занятии далеко не новая. Например, Т. Ю. Артюгина и Н. В. Самородова в своем практическом пособии «Проектируем план урока» [1] перечислили несколько десятков определений плана учебного занятия, предложенных разными учеными.

Работа учителя требует не только высокого уровня моральной ответственности, но и физического и психического напряжения. Учителя как представители профессии «человек – человеку» особенно подвержены психологическому выгоранию и профессиональной деградации. Н. В. Савина подчеркивает, что «работа учителя связана с постоянными нестандартными ситуациями, или типичными, которые каждый раз кажутся разными» [4, с. 98]. Можно сделать вывод, что учитель – это менеджер. Учителя должны контролировать процесс личностного развития каждого ученика, его воспитания и обучения. Они также организуют урок в форме сотрудничества ученика и учителя.

В течение урока преподаватели иностранных языков пытаются передать знания, повысить уровень владения языком учащимися и сделать свои занятия максимально увлекательными. Однако учителя иностранных языков сталкиваются со многими трудностями в достижении этих целей из-за ограниченного учебного времени, имеющегося в их распоряжении. Например, им сложно сбалансировать объем работ над различными видами речевой деятельности, такими как чтение, письмо, разговорная речь и аудирование, в течение ограниченного доступного времени. Кроме того, необходимо поддерживать уровень мотивации учащихся, чтобы они оставались вовлеченными на протяжении всего занятия. Таким образом, методы тайм-менеджмента становятся важными инструментами для учителей, позволяющими наилучшим образом использовать ограниченное время.

Итак, чтобы понять проблемы традиционного планирования, напомним несколько распространенных схем планирования. Обратимся к пособию Т. Ю. Артюгиной, Н. В. Самородовой «Проектируем план урока» [1], в котором описано более десяти разновидностей планов урока. Схема Н. Я. Мороз предусматривает графы «действия учителя», «действия учащихся». Учитель

может, например, «предъявлять содержание учебного материала», а учащиеся «выполнять установки учителя» или «сигнализировать о выполнении» [1]. На схеме Н. Ю. Захаровой присутствуют традиционные этапы: «...организационный момент, проверка домашнего задания, объяснение нового материала, закрепление, подведение итогов урока, сообщение домашнего задания» [1]. По схеме Г. И. Саранцева, планируя урок, надо предусмотреть такие графы, как «время, действия учителя, действия учащегося, изображение на доске, экране или компьютере» [1]. Все эти схемы объединяет один большой недостаток, который отмечают авторы пособия: «Потенциальным минусом такого способа планирования, на наш взгляд, является опасность запланировать исключительно деятельность учителя и не предусмотреть механизмы обратной связи» [1]. Иными словами, в подобных схемах преподаватель выступает как единственный субъект урока, который может распоряжаться временем, а обучающимся отводится роль подчиненных.

Первым шагом к эффективному управлению временем на занятиях иностранным языком является четкое понимание целей урока. Учителя должны ставить перед собой реалистичные цели и расставлять приоритеты в соответствии с темпом преподавания и способностями своих учеников к обучению. Учитель должен разбить цели урока на более мелкие части и оценивать каждую из них по мере ее выполнения. Это позволяет учителю разработать план действий для урока, измеряя прогресс на этом пути и гарантируя достижение целей урока.

Интеграция языковых аспектов, таких как фонетика, грамматика или словарный запас, в один урок может помочь максимально эффективно использовать ограниченное время занятий. Такой подход позволяет преподавателю охватить языковые навыки и речевые умения, гарантируя, что учащиеся усвоят как можно больше информации. Например, при обучении лексике по теме «Фрукты и овощи» учитель может также интегрировать упражнения по фонетике и грамматический материал, связанный с формами единственного и множественного числа названий фруктов и овощей. Такой подход не только экономит время, но и делает занятия более увлекательными и информативными для учащихся.

Очень удобно в начале урока показывать ученикам, чем они будут заниматься и какому виду деятельности будет отведено больше времени. Интернет-ресурс (<https://www.thinglink.com/>) примечателен тем, что на этом ресурсе есть возможность создавать интерактивные плакаты. Во-первых, это необычная визуальная опора. А во-вторых, удобный способ держать всю информацию в одном месте и на виду у класса. Если демонстрировать такие плакаты часто, ученики будут мотивированы на уроках и разовьют чувство времени, умение придерживаться расписания, ставить цели и достигать их. Педагогический тайм-менеджмент является «строителем» успешного урока. Таковым он становится при совместной работе учителя и ученика. Составление детального плана требует временных затрат, но они компенсируются повышением эффективности урока и удовлетворенностью педагога своей деятельностью [3].

Технологии предоставляют учителям инновационные инструменты, которые могут улучшить управление временем на их занятиях. Некоторые из технологических инструментов, которые могут использовать учителя, включают онлайн-викторины, интерактивные модели классов и языковые игры. Онлайн-тесты можно использовать для оценки успеваемости учащихся и закрепления знаний, в то время как интерактивные классы можно использовать для того, чтобы время занятий проводилось более продуктивно. Предоставляя предварительно записанные видеоролики, которые учащиеся могут посмотреть перед началом занятий, учителя могут использовать время занятий для разъяснения концепций, которые учащиеся не поняли. Кроме того, языковые игры могут быть использованы для того, чтобы сделать занятие более увлекательным для учащихся и передать знания в увлекательной форме.

Эффективное управление временем предполагает плавное переключение между задачами. Учителя могут использовать действия, которые сигнализируют учащимся о начале и окончании занятия, например, с помощью музыки или звонка. Разделение действий на более мелкие разделы делает их более управляемыми и облегчает переход от одного вида деятельности к другому. Избегая резких переключений между видами деятельности, время занятий можно использовать более продуктивно.

Эффективные методы управления временем на уроках иностранного языка в средней школе необходимы для того, чтобы учащиеся получали наилучший опыт обучения. Учителя должны ставить четкие цели, интегрировать другие предметы, использовать технологии и управлять переходами между заданиями. Эти методы помогают максимально эффективно использовать ограниченное доступное время и обеспечить вовлеченность учащихся на протяжении всего занятия. Поэтому преподавателям иностранных языков следует применять эти методы управления временем, чтобы гарантировать удовлетворительные результаты обучения учащихся.

Список использованных источников

1. Артюгина Т. Ю. Проектируем план урока : практическое пособие / Т. Ю. Артюгина, Н. В. Самородова. – Архангельск : Издательство АО ИОО, 2014. – 51 с.
2. Гусейнова С. Р. Тайм-менеджмент и стресс-менеджмент в организации деятельности студента / С. Р. Гусейнова – Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2018. – № 4. – С. 98–104. – URL: <https://www.psihologiya-v-krimu-puti-razvitiya.online/arhiv-vypuskov-zhurnala/2018/no4-2018-guseynova-sabrie-rustemovna/> (дата обращения: 29.03.2023).
3. Кукушкина, А. Ю. Тайм-менеджмент на уроке иностранного языка / А. Ю. Кукушкина, // Сборник научных статей V всероссийской молодежной научно-практической конференции (г. Шадринск, 15 апреля 2022 года) / редколлегия: И. А. Алексеев, Е. А. Быкова, Ю.А. Галушинская ; Шадринский государственный педагогический университет. – Шадринск : ШГПУ, 2022. – 447 с. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM).
4. Савина, Н. В. Тайм-менеджмент в образовании : учебное пособие для вузов / Н. В. Савина, Е. В. Лопанова. – Москва : Юрайт, 2020. – 162 с.

УДК 378.046.4
ББК 74.58

АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

ЛЕВИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент
кафедры иностранных языков и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, e-lyo@yandex.ru

ПУГАЧЕВА АРИНА РУСЛАНОВНА

студент факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия,
arina.pugachyova@mail.ru

Ключевые слова: урок иностранного языка, обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция, аутентичный материал, аутентичный текст, межкультурная коммуникация.

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе посредством аутентичных материалов на английском языке. В публикации рассматривается высокая эффективность использования аутентичных текстов, а также их виды, критерии отбора и результативное применение в рамках формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

AUTHENTIC MATERIALS AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

LEVINA ELENA ALEKSANDROVNA

candidate of philological sciences, associate professor
of the department of foreign languages and teaching methods
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

PUGACHEVA ARINA RUSLANOVNA

student of the faculty of foreign languages
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: foreign language lesson, foreign language teaching, communicative competence, authentic material, authentic text, intercultural communication.

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching a foreign language in secondary school through authentic materials in English. The publication examines the high efficiency of the use of authentic texts, as well as their types, selection criteria and effective application in the framework of the formation of foreign language communicative competence.

В условиях современности роль иностранного языка становится как никогда значимой. Его интеграция в жизнь нынешнего поколения настолько велика, что охватывает все сферы жизнедеятельности человека. Можно сказать, что в рамках данных обстоятельств, изучение и совершенствование иностранного языка является жизненной потребностью и необходимостью. Реализация личностных умений и навыков, формирование способности вести коммуникацию с носителем языка и многое другое – это то, что дает обучающемуся достаточную мотивацию к освоению иностранного языка.

Английский язык, как и любой другой, имеет несколько функций, но важнейшая из них – коммуникативная. Коммуникативная функция напрямую связана с языком, который является средством общения людей. Язык позволяет устанавливать взаимодействия в социуме, регулирует межличностные отношения. Формирование коммуникативной компетенции приобретает все большую актуальность и значимость, так как главной целью изучения иностранного языка является способность свободно и доходчиво выражать свои мысли и понимать оппонента в рамках межкультурной коммуникации. Несмотря на существование множества трактовок «коммуникативной компетенции», обратимся к Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, которые предлагают понимать под данным термином следующее: «коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [1].

Как упоминалось выше, конечная цель обучения иностранному языку заключается в формировании у учащихся умений и навыков для осуществления устного общения. Значимость и необходимость владения основными видами речевой деятельности определяются условиями международного общения, поскольку иностранный язык выступает средством общения и получения новой информации. В связи с этим перед образованием стоит задача, как сделать обучение иноязычному говорению наиболее эффективным [2].

Однако в условиях отсутствия достаточного количества контактов с носителями языка встает вопрос об изыскании возможности восполнить этот пробел. Одним из способов, способствующих формированию способности понимать и воспроизводить иноязычную речь в естественных условиях, является использование в обучении аутентичных материалов.

Современная методика обучения иностранным языкам квалифицирует процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельности как межкультурную коммуникацию, особенностью которой является использование аутентичных материалов, имеющих ссылки на культурные феномены [4]. Важно отметить, что для успешного овладения иностранным языком, учащимся следует предоставлять широкий спектр материалов для развития всех навыков, а не просто полагаться на учебник. Интеллектуальные способности учащихся разные, а это означает, что все учащиеся не учатся одинаково. Некоторые учатся лучше, наблюдая, другие учатся лучше, слушая и т. п. Многие методы обучения иностранному языку, которые расширяют

языковые возможности учащихся, основаны на предоставлении им аутентичных материалов. Они знакомят учащихся с широким спектром языкового опыта реальной жизни, который обогащает среду обучения и контекстуализирует процесс обучения.

Более того, аутентичные материалы предоставляют базовые знания и конкретные примеры, позволяющие сосредоточиться на учебной деятельности. Использование аутентичных материалов играет определенную роль в развитии у учащихся навыков невербального и вербального общения в дополнение к вербальному общению и взаимодействию.

В соответствии с тенденцией к развитию не только коммуникативных, но и культурных компетенций при обучении иностранному языку необходимо уточнить понятие аутентичного текста и коммуникативной аутентичности.

Аутентичный текст (от греч. «Authentikos» – подлинный) – текст, который изначально не предназначался для использования в качестве средства обучения иностранным языкам. Данные тексты, которые используются в повседневной жизни (песни, рецепты, газетные статьи и т. п.), служат примерами разнообразия письменных текстов, используемых в любом обществе, т. е. материалы, которые не подвергались никакой адаптации и отражают естественное языковое употребление [5].

С лингвистической точки зрения, аутентичные тексты – это культурные документы, предназначенные в первую очередь для носителей языка. В связи с этим, их использование в учебном процессе ставит перед учащимися ряд проблем, включая сложность иностранного языка и культуры, нахождение учащихся в реальных коммуникативных ситуациях, в которых находится носитель языка, используя эти тексты в своей стране. Однако все исследователи отмечают, что аутентичные материалы являются мощными стимуляторами к изучению иностранного языка, поскольку ставят обучающегося на место носителя языка и позволяют иметь прямой доступ к языку.

Естественно, что аутентичные тексты привлекательны для обучающихся и учителей. Мощной мотивацией является осознание того, что у обучающегося есть возможность читать или смотреть то, что предназначено для носителей языка. Но учителю необходимо учитывать, насколько полезным может быть аутентичный материал, отобранный для обучения иностранному языку, немалое внимание стоит уделить аспектам сложности, интереса и темы.

В учебники постепенно включаются аутентичные материалы из повседневной жизни, такие как реклама, брошюры, меню, расписание, рецепты, песни и т. д. Другие аутентичные источники включают газетные и журнальные статьи, фильмы, мультфильмы, интервью, различные передачи и многие другие виды аутентичных материалов. В Интернете существует бесконечное множество учебных материалов, предоставленных непосредственно представителями культур, языки которых изучаются. Эти ресурсы предоставляют учащимся «настоящие» языковые материалы и ценную культурную информацию. Учащиеся могут изучать важные темы с помощью таких материалов, как аудио, видео, книги, журналы, газеты и интернет-

ресурсы. Кроме того, мультимедийные технологии позволяют учащимся изучать язык различными способами на основе реальных материалов.

Однако необходимо учитывать критерии того, как следует отбирать аутентичные материалы для наиболее эффективного их использования на уроках иностранного языка.

Носонович Е. В. и Мильруд Р. П. предлагают методично адаптировать и обрабатывать аутентичные материалы. Обработка означает выбор аутентичных текстов или эпизодов (видеоматериалов) в соответствии с темой и разработку комплекса упражнений для них с целью развития коммуникативной компетенции обучающихся. Под методической адаптацией он понимает упрощение или изменение некоторых элементов, но с сохранением основного содержания и языка [3].

В российской научно-методической литературе описаны следующие критерии отбора аутентичных материалов [3], [4]:

1) последовательность – аутентичный материал не должен нарушать целостность процесса обучения; работа с аутентичными материалами должна являться органичной частью, модулем урока, переплетаться с другими учебными материалами;

2) новизна в отношении знаний по предмету, новая информация для обучающихся;

3) актуальность, содержание и информационная обоснованность данных для жителей других стран;

4) применимость и стабильность – аутентичный материал должен описывать современную реальность; но это также означает обращение к историческим фактам, классической литературе и всем тем фактам, которые закладывают основу для стабильных энциклопедических знаний. Факты социального наследия должны быть представлены с точки зрения современности и через восприятие современника.

Таким образом, аутентичные тексты создают реальные ситуации коммуникации и способствуют достижению аутентичности целей общения, осознания учащимися функциональности языка. Кроме того, в условиях использования аутентичных текстов происходит формирование языковых навыков, вариативности видов речевой деятельности, развитие умений иноязычной коммуникативной компетенции. При тщательном отборе и соответствующей подготовке заданий, аутентичные материалы помогают углубить понимание, добавить интерес к предмету, лучше и на более долгий срок запомнить информацию, развивать языковые навыки и речевые умения, вызывать желание к изучению иностранного языка, стимулировать учащихся, предлагают возможности, которые не предоставляют другие виды работы. В результате у учащихся повышается уровень социокультурной грамотности, увеличивается объем и качество изучаемого материала, повышается интерес к занятиям.

Список использованных источников

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений // Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.
2. Левина, Е. А. Интеракция как основа обучения говорению на иностранном языке в старших классах средней общеобразовательной школы / Е. А. Левина, К. А. Зевайкина // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». Часть II : Общее образование : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции – XVI Осовских педагогических чтений (г. Саранск, 17-18 ноября 2022 года) / редколлегия: М. В. Антонова, Т. И. Шукшина (отв. ред.), Ж. А. Каско, В. И. Лапун ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1566-3.
3. Носонович, Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10–14.
4. Носонович, Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 11-2 – С. 129–131.
5. Студенческая библиотека онлайн. – URL: http://studbooks.net/1189606/literatura/metodika_raboty_filmom_obuchenii_audirovaniyu/ (дата обращения: 25.03.2023).

УДК 372.881.1(045)

ББК 74.268.1

УМЕНИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ АВТОНОМНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ, В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЛОБАЧ МАРИЯ АНАТОЛЬЕВНА

аспирант I курса, Института иностранных языков

Московского городского педагогического университета,

г. Москва, Россия, mashatim1@yandex.ru

Ключевые слова: автономность учащихся, речевые умения, самоконтроль, электронное языковое портфолио.

Аннотация. В статье рассматривается понятие «автономность учащегося» в процессе изучения иностранного языка в профильных классах общеобразовательной школы, раскрываются причины и пути развития автономности, а также выделены ее содержательные компоненты, в рамках которых предполагается формирование определенных метакогнитивных умений, способствующих личностному развитию учащихся.

SKILLS THAT CONTRIBUTE TO THE DEVELOPMENT OF LEARNER AUTONOMY IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

LOBACH MARIA ANATOLYEVNA

PhD-student, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia

Keywords: learner autonomy, skills, self-control, electronic language portfolio.

Abstract. The article examines the concept of "*learner autonomy*" in the process of learning a foreign language in specialized classes of secondary school, reveals the causes and ways of developing learner autonomy, and also highlights its content components, which ensure the formation of certain metacognitive skills that contribute to the personal development of students.

Глобальные социально-экономические процессы и изменения в сфере образования требуют от современного учащегося, прежде всего, таких качеств, как самостоятельность, инициативность, готовность к самореализации, умение осуществлять контрольные и оценочные действия, а также владения такими навыками, как самоконтроль, самомотивация и рефлексия. Становится очевидным, что проблема развития автономности при обучении иностранному языку (далее – ИЯ) и совершенствовании ключевых компетенций очень важна и требует особого научного осмысления, что, в свою очередь, определяет актуальность нашего исследования.

В настоящее время из-за создания профильных классов учителям приходится работать в группах со смешанным языковым уровнем. Наибольшей популярностью среди современных школьников пользуются IT-направления, медиа и естественно-научные классы, при этом количество часов английского языка в таких классах уменьшено в пользу профильных предметов. Вынуждены констатировать, что не всегда и не все учащиеся в рассматриваемой ситуации способны контролировать свою результативность, осознавать собственные потребности в обучении, что препятствует достижению высоких планируемых результатов. Также нельзя забывать о тех российских школьниках, которые готовятся к различным олимпиадам и экзаменам по иностранному языку. Для таких учащихся достижение высоких предметных результатов невозможно без автономной учебной деятельности. В результате сегодняшним школьникам приходится самостоятельно работать над формированием и совершенствованием иноязычных речевых умений, при этом важным условием этой деятельности является наличие двух ее компонентов: способности и готовности. Полагаем, что способность превращается в знания, навыки и умения, а готовность – в мотивацию и уверенность. Автономные учащие в результате более мотивированы на высокие образовательные результаты, так как они самостоятельно пытаются управлять процессом обучения, отбирают тематическое содержание таким образом, что оно становится релевантным их личностным интересам. Они могут работать в своем темпе, знают и определяют, сколько времени им потребуется для освоения материала. В итоге самостоятельно приобретенные ими знания, языковые навыки и речевые умения обладают высокой степенью осознанности и прочности, что позволяет использовать их для решения различных функциональных задач.

Не у кого сегодня не вызывает сомнения, что изучение иностранного языка – это непрерывный процесс, направленный как на совершенствование сформированных речевых умений, так и на овладение новыми способами деятельности с использованием языкового и речевого материала, но, в первую очередь, это трудоемкий процесс поддержания достаточного для эффективной

коммуникации уровня владения ИЯ. Поэтому формирование автономности обучающегося должно быть органически встроено в процесс изучения иностранных языков, так как оба этих процесса требуют постоянного совершенствования, поддержания и носят непрерывный характер. Основной ценностью в результате становится не усвоение школьниками определенного программой объема знаний, а формирование умений, позволяющих им определять цели своего обучения, принимать своевременные обдуманые решения и действовать как высокомотивированная к коммуникации личность, используя ИЯ как в типичных, так и в нестандартных ситуациях [3, с. 4].

Не смотря на существующий научный интерес к проблеме автономности и обширный перечень работ, связанных с проблемой развития автономности в дискурсе обучения иностранным языкам, лишь незначительную их часть составляют исследования, раскрывающие понятие и особенности учебной автономности школьника на уроках ИЯ. Большое внимание в исследованиях последних лет уделяется проблеме развития автономности в дискурсе обучения студентов и старшеклассников различным видам речевой деятельности на ИЯ (Г. П. Афанасьева, Н. Ф. Коряковцева, Е. А. Насонова, Г. И. Резницкая, Е. Н. Соловова, Т. Ю. Тамбовкина, Е. А. Таранчук, Е. Г. Тарева, И. Д. Трофимова, Л. Д. Тхонг, Т. К. Цветкова, Е. А. Цывкунова, Р. Venson, Н. Holec, D. Little, R. Oxford, H. Reinders, M. Tassinari и др.), однако лишь незначительную их часть составляют исследования, касающиеся учащихся основной общеобразовательной школы [1, с. 3].

Концепция «автономности учащегося» получила широкое распространение среди академической общественности с тех пор, как А. Холек опубликовал книгу «Автономность и изучение иностранного языка». Ученый начал с определения автономности учащегося как способности брать на себя ответственность за все аспекты собственного обучения, рефлексирова, анализируя, планируя, контролируя и оценивая его эффективность. По словам А. Холека эта способность не является врожденной, но она формируется систематическим и сознательным образом, чаще всего посредством формального обучения, и, в первую очередь, направлена на поощрение свободы ученика путем развития тех способностей, которые позволят ему действовать более ответственно в других социальных контекстах, не связанных с образовательными [6, с. 26].

Следует отметить, что большинство зарубежных исследователей, изучавших автономность в преподавании иностранных языков, подразумевают высокую степень ответственности учащихся за все решения относительно их будущего обучения в процессе овладения иностранными языками. Эта способность, по мнению авторов, характеризует не только то, как школьники учатся, но и то, насколько хорошо они способны переносить приобретенные знания, навыки и умения в более широкий образовательный контекст. Основной принцип автономности, по мнению зарубежных исследователей, заключается в развитии мотивации, уверенности, знаний и умений учащихся, которые им необходимы для того, чтобы: 1) самостоятельно учиться (автономия как субъект познания); 2) самостоятельно общаться на языке

(автономия как субъект общения); 3) быть независимым как личность (автономия как личность). Кроме того, ряд специалистов посвятили свои работы изучению влияния образовательных стратегий на результаты автономного обучения, проведя категориальный и сравнительный анализ имплицитных и эксплицитных стратегий, отдав предпочтение последним как наиболее эффективным. Современные зарубежные ученые отмечают динамический характер автономности и подчеркивают, что концепция основана на общих компетенциях, навыках и умениях, а также на мотивационных установках, которые учащийся реализует в различных образовательных контекстах и ситуациях; и таким образом, автономность определяется как сложная метаспособность учащегося осуществлять контроль над своим обучением в различных формах и образовательных ситуациях. Автономизация обеспечивает трансформацию учащегося как социальной личности, в то время как автономность трансформирует не только отдельных учащихся, но и социальные ситуации и структуры, участниками которых они являются. Таким образом, автономность приобретает глобальный характер и превращается в одну из главных целей образования. Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что зарубежными исследователями [7, с. 20]; раскрыто понятие автономности в области изучения иностранных языков, которое определяется как: *общая цель* воспитания и образования; *дидактический и педагогический подход*; *способность* учащегося нести *ответственность* за свое обучение; *готовность* к самостоятельной учебной деятельности, *критическая рефлексия*, *принятие решений* и осуществление самостоятельных действий по достижению образовательных целей; *динамичный процесс* автономного и самоконтролируемого изучения языка; *контроль за обучением* в диалоге и сотрудничестве с преподавателем.

В отличие от зарубежных, российские исследователи признают важную роль преподавателя, способствующего постепенному формированию автономности учащегося, которая включает в себя определенные характеристики: активная вовлеченность, свобода выбора, ответственность, способность к саморегуляции и самоконтролю в процессе овладения иностранным языком. Некоторые отечественные специалисты определяют автономность как интегративное качество личности, которое учащийся может перенести в различные образовательные контексты, при этом оно требует постоянного развития, поддержания и актуализации как в образовательном контексте, так и за его пределами [5, с. 86]. Это также совпадает с характеристиками рассматриваемого явления зарубежными авторами, которые мы приводили выше. Однако, мы не можем игнорировать развитие личностных характеристик учащихся, сводя автономность в изучении языка к приобретению знаний, развитию навыков, формированию и совершенствованию умений с последующим их использованием в речевых ситуациях. Таким образом автономность не может быть определена как установленный статус учащегося в процессе овладения иностранным языком, в результате мы приходим к выводу, что автономность – это процесс, а не

продукт. Учащиеся не становятся автономными; они развивают свою автономность, совершенствуя свои компетенции.

Исходя из вышесказанного можно заключить, что концепция автономности постоянно совершенствуется из-за ее многокомпонентного характера, а также адаптации к различным образовательным контекстам и социальному запросу [4, с. 11]. Так, например, за последние несколько десятилетий педагогами и методистами в сфере преподавания иностранных языков предложено несколько способов понимания сущности термина *автономность*: *способность; ответственность; стремление и потребность; активное вовлечение, личностная характеристика и готовность*. Всесторонний анализ зарубежных и российских научных работ, посвященных концепции автономности учащихся, позволяет нам сделать вывод, что ключевыми элементами в понимании этого понятия являются степень вовлеченности учащихся в процесс обучения и степень их ответственности за этот процесс.

Анализ концепции автономности в процессе овладения английским языком способствует более глубокому пониманию взаимосвязанных ролей автономности, мотивации и саморегуляции в изучении языка. Очевидно, что определить автономность можно только в том случае, если определены ключевые характеристики автономного учащегося. Говоря об автономных учащихся, необходимо обратить внимание на степень их самостоятельности в трех основных областях образовательной деятельности:

- планирование и постановка целей, понимание того, что они пытаются сделать и с какой целью;
- управление обучением, повседневная организация образовательного процесса (использование ресурсов и образовательных технологий, формирование полезных учебных привычек и создание познавательной среды, управление уровнем мотивации);
- саморефлексия и самоконтроль, которые позволяют учащимся задуматься о том, как проходит обучение, является ли оно успешным и что требует коррекции.

Следует подчеркнуть, что несмотря на то, что ответственность, самостоятельность, самообучение, самоконтроль, рефлексия, самооценка, индивидуализация обучения и т.д. тесно переплетены в понятии автономность, анализ точек зрения российских и зарубежных исследователей подтверждает многокомпонентный состав, динамичный характер и цикличность процесса формирования автономности учащегося. Необходимо признать уникальные возможности английского языка, который пронизывает все уровни образования, в развитии автономности учащихся, в первую очередь благодаря его коммуникативной функции, которая определяет механизм развития умений речевой деятельности и повышает интеллектуальный потенциал учащихся и их всестороннее развитие. Полагаем, что автономность школьника – это динамичный процесс овладения иностранным языком, при котором учащиеся планируют свое обучение в соответствии со своими целями, потребностями и интересами; они внедряют различные технологии и стратегии для достижения

своих целей; контролируют процесс развития компетенций и оценивают собственное обучение с помощью самоконтроля.

Автономность основана на ключевых компетенциях и мотивационных установках, что требует использования метакогнитивных стратегий, таких как постановка целей, планирование, выбор подходящих способов учебной деятельности, стратегий обучения и форм работы, рефлексии, самоконтроля и самокоррекции. Данное определение позволяет нам выделить содержательные компоненты автономности:

- 1) когнитивный и метакогнитивный;
- 2) эмоциональный и мотивационный;
- 3) социальный;
- 4) рефлексивно-оценочный.

В рамках каждого компонента предполагается формирование определенных умений, овладение которыми будет способствовать развитию автономности личности. Результаты данного анализа мы попытались обобщить в таблице 1.

Таблица 1

Соотнесение содержательных компонентов автономности и умений

Компонент	Умения
когнитивный и метакогнитивный	<ul style="list-style-type: none"> • ставить цели и планировать свою учебную деятельность в соответствии с ними, • осознанно выбирать ресурсы/содержание и необходимые для его освоения стратегии, • связывать знания из различных предметов и учебных курсов в единую картину мира, • обрабатывать информацию (сбор, анализ, обобщение, систематизация, хранение, переработка, интерпретация, преобразованию и применению для создания текстов в различных форматах с учетом назначения информации и целевой аудитории)
эмоциональный и мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> • определять свои потребности и интересы на конкретном этапе овладения ИЯ, • стимулировать степень эмоционального вовлечения в познавательный процесс иноязычного образования
социальный	<ul style="list-style-type: none"> • использовать изучаемый язык для решения коммуникативных задач, • сотрудничать и работать в группе
рефлексивно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> • обосновать и аргументировать свою учебную деятельность, • самостоятельно отслеживать динамику развития своих речевых умений, • объективно оценивать результаты, • анализировать успешность и эффективность учебной деятельности, • использовать ключи и критерии оценивания

Целью любого языкового обучения должно быть развитие и улучшение уровня владения приобретенным языком и способности удовлетворять коммуникативные и культурные потребности учащегося как сейчас, так и в будущем. Идея изучения языка реализуется в использовании языка, поэтому уровень автономности учащихся частично зависит от их автономности как пользователей изучаемого языка. На самом деле, большинство учащихся подчеркивают, что у них нет особых трудностей с пониманием информации при чтении или прослушивании, но почти все они сталкиваются с проблемой вербализации своих мыслей. Этот процесс перекодирования информации до сих пор до конца не понят и часто называется коммуникативным парадоксом. Причина возникновения этого парадокса кроется не только в том, что учитель по-прежнему играет определяющую роль на уроках иностранного языка, иницируя, организуя и контролируя общение учащихся в процессе изучения языка, но, прежде всего, в ограниченном объеме продуктивной разговорной практики. Еще одной проблемой является отсутствие анализа потребностей учащихся и учета их исходного языкового уровня в школе. По сути, учащиеся просто узнают у преподавателя свои оценки, которые отражают общий уровень успеваемости относительно определенного вида деятельности, и не получают индивидуальную характеристику языкового профиля, который в идеале должен включать подробное описание достижений (степени развития умений) учащихся в различных видах речевой деятельности с учетом их потребностей. Анализ потребностей – это первый шаг к пониманию учащимися своих слабых и сильных сторон, и вместе с постановкой целей эти взаимообусловленные процессы помогают учащимся определить планируемые результаты, к которым они должны стремиться. Учащийся, который способен определять свои цели и создавать возможности для их достижения при изучении иностранного языка, становится автономным. Целеполагание в процессе автономного изучения языка и культуры – это прежде всего анализ и осознание учащимся потребностей в овладении и использовании изучаемого языка в конкретной образовательной ситуации и моделирование учеником собственного (личностного) образовательного продукта.

С целью оценки потребностей и интересов современных школьников, в московской общеобразовательной школе (ГБОУ школа на проспекте Вернадского) был проведен опрос среди 90 учащихся 7-х классов и такого же количества учащихся 10-х классов, касающийся: учебного опыта учащихся, стилей обучения, ответственности в отношении к овладению английским языком, метакогнитивных умений и стратегий, самооценки, уверенности в использовании, а также мотивации к изучению английского языка. Анализ результатов проведенного анкетирования выявил следующее:

- 1) учитель по-прежнему играет важную роль в процессе овладения иностранным языком: определяет всю информацию, относящуюся к образовательному процессу (цели, содержание, подходы, методы, технологии, формы взаимодействия, виды деятельности, темп и т.д.);

- 2) большинство учащихся лучше воспринимают информацию в условиях ее визуализации;

3) многие учащиеся не могут объективно определить свой языковой уровень в различных видах речевой деятельности, помимо этого они не могут оценить свои реальные достижения и возможности использования ИЯ;

4) крайне редко могут отследить эффективность и результативность своего продвижения в овладении языком;

5) большинство учащихся мотивированы на изучение английского языка и понимают его важность;

б) крайне малый процент опрошенных школьников знает о возможностях языкового портфолио, в большинстве случаев учащиеся не имеют представления об этом понятии.

Автономность в изучении иностранного языка обуславливается прежде всего мобильностью использования изучаемого языка, а также готовностью обучающегося к самостоятельному дополнению своих знаний, их коррекции, совершенствованию, также как и поддержанию уровня владения речевыми умениями. Помочь определить нехватку языковых средств для выражения мысли, поддержания диалога, восполнить дефицит умений логически организовать речь, с целью получения нужной информации, по нашему мнению, должен **самоконтроль уровня владения ключевыми умениями** [2, с. 29]. Полагаем, что современным школьникам необходим эффективный инструмент в МЭШ (самоконтроль речевых умений), позволяющий им оценить качество сознательной учебной деятельности на разных этапах овладения ИЯ. Активное применение самоконтроля речевых умений является одним из ключевых факторов качественного иноязычного образования, обеспечивающего:

- активное участие учащихся в процессе познания,
- знание и понимание критериев оценки,
- возможность и умение школьников анализировать и корректировать собственную деятельность по овладению ИЯ.

Необходимо также уделить больше внимания вопросу определения уровня сформированности автономности учащихся. Использование различных опросов, ведение отчетов, журналов наблюдения по формированию автономности со стороны, как учащихся, так и учителей, могут повысить точность определения уровня сформированности автономности и способствовать его дальнейшему повышению.

Таким образом, мы приходим к выводу, что степень автономности обучающегося в изучении иностранного языка определяется его способностью контролировать процесс овладения и управлять им, осуществляя при этом оценочные действия. Такого рода самоконтроль способствует личностному росту ученика и определяет его готовность к самореализации и саморазвитию в будущем [8, с. 765]. Подводя итог сказанному, необходимо подчеркнуть, что одна из важных задач иноязычного образования – помочь учащимся думать, действовать и учиться самостоятельно и независимо в реальных жизненных ситуациях, в соответствии с этим развитие автономности учащегося при изучении иностранного языка основано на необходимости взаимосвязанного развития автономности личности, коммуникации и автономности в овладении

стратегиями эффективного обучения, и только лишь автономная, самоуправляемая, самоконтролируемая деятельность может обеспечить развитие качеств перспективного школьника 21 века.

Список использованных источников

1. Коряковцева, Н.Ф. Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 2.
2. Современные средства оценивания качества иноязычной компетенции: теория и практика / Г. В. Сороковых, Т. И. Жаркова, А. М. Герасимова [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Учебный центр «Перспектива», 2019. – 280 с. – ISBN 978-5-98594-666-2. – EDN NXMDMP. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37194673>
3. Тарева, Е. Г. Факторы модернизации школьного образования в предметной области «иностранные языки» / Е. Г. Тарева, Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 2–8. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35353846>
4. TERRA AUTONOMIA: Предопределяя будущее иноязычного образования в автономном вузе : Коллективная монография / под общей редакцией Е. Я. Ореховой, Е. Г. Таревой, С. В. Михайловой. – Москва : Народов Мира, 2022. – 167 с. – ISBN 978-5-6048510-0-5.
5. Ходяков, Д. А. Лингводидактическая модель развития образовательной автономности старшеклассников (на материале обучения англоязычному чтению) / Д. А. Ходяков // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2013. – № 5 (80). – С. 85–89.
6. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon. First published 1979, Strasbourg, France: Council of Europe. [Google Scholar](https://scholar.google.com/)
7. Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol, UK: Multilingual Matters. – URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Autonomy+and+foreign+language+learning&author=Holec+H.&publication+year=1981
8. Tareva, E. G. The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions / E. G. Tareva, B. V. Tarev // *XLinguae*. – 2018. – Vol. 11. – No 2. – P. 758–767. – DOI 10.18355/XL.2018.11.02.59. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35038911>

УДК 37
ББК 7

ТЕКСТЫ ЭНКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

СМИРНОВА ДАРЬЯ МИХАЙЛОВНА

магистрант кафедры японского языка Московского городского педагогического университета, направление подготовки: «педагогическое образование»,
г. Москва, Россия, SmirnovaDM@mgpu.ru

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, лингвокультурологическая компетенция, энка, японский язык, лингводидактика, язык и культура.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании текстов энка в обучении японскому языку в качестве средства развития лингвокультурологической компетенции. Подчеркивается роль иностранной культуры в обучении иностранному языку, в частности, японскому. Лингвокультурологический подход предлагается как один из наиболее подходящих подходов к обучению японскому языку в силу уникальности и изолированности культуры Японии. Раскрывается лингвокультурологический потенциал энка в образовательном процессе.

ENKA TEXTS AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING JAPANESE

SMIRNOVA DARYA MIKHAILOVNA

Moscow City University, Japanese Language Department, master student,
Education sciences, Moscow, Russia

Key words: linguoculturological approach, linguistic and cultural competence, enka, Japanese language, linguodidactics, language and culture.

Abstract. The article deals with the issue of using enka texts in teaching Japanese as a means of developing linguistic and cultural competence. The role of foreign culture in teaching a foreign language, in particular Japanese, is emphasized. The linguoculturological approach is proposed as one of the most suitable approaches to teaching the Japanese language due to the uniqueness and isolation of Japanese culture. The linguistic and cultural potential of enka in the educational process is revealed.

В современной лингводидактике особое внимание уделяется вопросу изучения иностранного языка с одновременным изучением иностранной культуры. Е. Г. Тарева в своей статье о культуросообразных подходах к обучению иностранным языкам (далее – ИЯ) говорила о том, что «Проблема интеграции культуры в систему обучения иностранному языку является одной из краеугольных в методике обучения ИЯ с конца XX в.» [6, с. 1]. Факт о том, что язык и культура находятся в неразрывной взаимосвязи, является общепризнанным – за каждым словом того или иного языка стоит уникальное представление о мире, обусловленное национальным сознанием. Именно при наличии этой взаимосвязи иноязычное обучение считается полноценным и эффективным.

Одним из подходов, наиболее наглядно раскрывающим взаимосвязь между языком и культурой страны изучаемого языка в лингводидактике считается лингвокультурологический подход (далее – ЛКП). При данном подходе, согласно Е. Г. Таревой, процесс овладения иностранным языком происходит через овладение фактами иной культуры, а именно «посредством изучения культурного фона языковых единиц» [6].

С позиции ЛКП язык – это система иного видения мира, отражение национального мышления, элементов поведения, духовных ценностей народа. На наш взгляд, именно с такой стороны в первую очередь необходимо рассматривать японский язык в контексте обучения ИЯ. Япония – это страна с богатой и специфической культурой, которая, как и сам язык, является обособленной, не всегда легко доступной и понятной для европейца. Согласно

идеям комплекса исследований о японцах «*нихондзинрон*» (日本人論 «теория о японцах»), японская языковая и культурная картины мира являются уникальными. Особенный акцент в сочинениях *нихондзинрон* создаётся на контрасте между японской и западноевропейской культурами, из-за ряда явных отличий между которыми изучение японского языка представляется трудным для европейца. Именно на преодоление культурных барьеров и нацелен ЛКП и, следовательно, занимает особое место в обучении японскому языку.

Главной целью ЛКП является формирование лингвокультурологической компетенции. Термин «лингвокультурологическая компетенция» (далее – ЛКК) многоаспектен, однако большинство учёных сходятся на том, что данная компетенция подразумевает прежде всего знания о системе культурных ценностей, выраженной в языке, а также способность оперировать этими знаниями. Так, например, исследователи В. Н. Телия и Е. А. Дортман говорят об ЛКК как о понимании национальной ментальности носителей языка и национальной специфики языковой картины мира [Цит. по: 1, с. 114]. Н. В. Языкова и Е. С. Луткова понимают ЛКК как «готовность и способность обучаемых к эффективному межкультурному общению, базирующемуся на знании систем ценностей, выраженных в контактирующих языках и умениях оперировать ими для создания единого поля значений происходящего» [9, с. 212]. Также М. С. Бирюкова пишет, что необходимым условием для формирования ЛКК является преодоление культурных барьеров, как в межкультурном общении, так и при аналитической работе с аутентичными источниками информации [1].

Несмотря на наличие исследовательских работ, посвященных вопросу формирования ЛКК в рамках обучения как русскому (Е. И. Зиновьева [2016], Н. А. Судакова [2012] и др.), так и западноевропейским языкам (Е. С. Луткова [2014], С. Р. Дортман [2012], И. В. Харченкова [2013] и др.), подобные работы крайне редко затрагивают японский язык. В частности, отсутствуют работы, посвящённые средствам и технологиями формирования и развития данной компетенции.

Существуют различные средства формирования ЛКК. Так, основываясь на мнении М. С. Бирюковой о том, что наиболее высоким лингвокультурологическим потенциалом обладают «художественные произведения малой формы» [1, с. 115], мы считаем, что в контексте обучения японскому языку одним из наиболее эффективных средств формирования и развития ЛКК в первую очередь служат японские поэтические тексты, такие как классическая японская поэзия и тексты в жанре энка. Классическая японская поэзия известна своими малыми формами, сочетающимися с насыщенностью их лирического содержания. Тексты энка обладают сходными с классической японской поэзией чертами, однако являются современными и относятся к одноимённому песенному жанру, фигурирующем на японском музыкальном рынке с конца 1960-х годов. Наконец, классическая японская поэзия (в частности, *танка* и *хайку*) и энка являются символами японской национальной культуры.

Несмотря на высокий лингвокультурологический потенциал, тексты энка, как и сам жанр в настоящее время практически не изучены, в то время как классическая японская поэзия занимались многие исследователи, как отечественные, так и зарубежные. Энка не были рассмотрены в качестве объекта ни востоковедческих, ни лингводидактических исследований. В частности, русскоязычная литература об энка практически полностью отсутствует, а сам жанр энка в ней лишь упоминается: «Наконец, многие *коута* [песни-баллады] вошли в репертуар энка, нового эстрадного песенного жанра, получившего развитие в XX веке» [3, с. 61].

Тексты энка относятся к жанру японской популярной музыки, выделившемуся в конце 1960-х годов. С 1970-х годов за энка неофициально закреплён статус национальной музыки, как той, что отражает «японское сердце» («*нихон-но-кокоро*», 日本の心), поэтому такие понятия как «традиции» и «национальная культура» нередко являются определяющими для этого жанра. Тексты энка в среднем состоят из 15 строк, поделённых на 3 куплета.

Проведённый нами лингвокультурологический анализ текстов энка позволил выявить ряд особенностей, доказывающих их лингвокультурологический потенциал в образовательном процессе.

Итак, энка – это аутентичные поэтические тексты, которые характеризуются:

1. **Чередованием строк в 7 и 5 мор.** Являясь символом японской национальной культуры, тексты энка соответствуют данному образу не только по содержанию, но и по структуре. В частности, метр в 7 и 5 мор – это характерная черта традиционной японской поэзии, представленной жанрами танка и хайку (5-7-5-7-7; 5-7-5).

2. **Наличием языковых единиц, насыщенных культурным фоном (лингвокультурем).** Насыщенность энка подобной лексикой обогащает знания обучающихся о культуре страны изучаемого языка; способствует формированию навыков анализа и распознавания языковых единиц на наличие культурного фона (например, при чтении и или переводе).

3. **Содержанием (тематикой), отражающим национальную ментальность.** В отличие от классической японской поэзии песни энка не имеют строгих канонов в тематике, однако в большинстве случаев энка повторяют темы традиционных жанров поэзии. Это песни на темы печальной любви, *фурусато* (родины), странствий, одиночества; песни мужчины, песни женщины, *гири-ниндзё* (долг и человечность), и так называемые го «песни-местности» (*то:дзи сонгу*) или пейзажные песни, сосредоточенные на географии Японии.

4. **Наличием элементов бунго (письменных и старых грамматических форм).** энка являются одним из немногих примеров текстового материала с подобной грамматикой помимо произведений, относящихся к классической японской литературе, однако, в отличие от последних, энка всё ещё не используются в образовательном процессе, а также являются современными. Таким образом, энка – это возможность изучать старые грамматические формы на основе современных текстов.

5. **Ёмкой, суггестивной формой изложения.** Песни энка состоят из коротких строк, чередующихся по 7 и 5 мор. Сжатая форма повествования способствует анализу семантики предложений (смысловой информации). Помимо метрического размера, данный формат также обусловлен **недосказанностью** как ещё одной характерной чертой японской национальной ментальности, нередко выражающейся в японском языке (см. пункт б).

б. **Недосказанностью (грамматическими, лексическими эллипсисами).** Сожержание с минимальной конкретикой способствует глубокому семантическому анализу и всесторонней интерпретации, что в конечном счёте формирует у обучающихся представление об образе мышления носителей языка.

Тексты энка соответствуют уровню продолжающего и, соответственно, на базе уже сформированной ЛКК могут послужить эффективным средством её последующего развития. Стоит отметить, что энка также обладают преимуществом, заключающемся в одновременном наличии визуального (текст) и аудиального (музыка) аспектов, которые могут быть использованы в обучении. Кроме того, тексты энка являются современными и актуальными – энка является одним из ведущих жанров в японской музыкальной культуре. При условии соблюдения критериев отбора и методически-обоснованной организации учебного процесса тексты энка могут быть использованы на занятиях по японскому языку, а также по литературе и культурологии на среднем и продвинутом уровне обучения, и тем самым способствовать развитию ЛКК.

Таким образом, лингвокультурологическая компетенция занимает особое место в обучении японскому языку, а проблема формирования и развития лингвокультурологической компетенции изучающих японский язык заслуживает подробного изучения. Мы считаем, что ключевую роль в исследовании этого вопроса сыграют аутентичные тексты, отражающие особенности национального мышления и национальной ментальности японцев, такие как классическая японская поэзия и поэтические тексты современных песен энка.

Тексты энка, несмотря на свою актуальность и высокий лингвокультурологический потенциал, к сожалению, остаются малоизученными и не рассматриваются в качестве объекта глубокого лингводидактического потенциала, а также средства развития лингвокультурологической компетенции в контексте обучения японскому языку. Следовательно, существует необходимость в дальнейших исследованиях энка и рассмотрения их на предмет использования в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Бирюкова, М. С. Лингвокультурологическая компетенция: содержание и теоретические основы / М. С. Бирюкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – С. 114–120. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskaya-kompetentsiya-soderzhanie-i-teoreticheskie-osnovy> (дата обращения: 03.03.2023)

2. Дортман, С. Р. Обучение лингвокультурологической компетенции учащихся средних профессиональных образовательных учреждений (на материале немецкоязычных медиатекстов) : дис. ... канд. пед. наук / С. Р. Дортман. – Пятигорск, 2012. – 180 с.

3. Долин, А. А. Песни «весёлых кварталов» как литературный феномен эпохи Эдо / А. А. Долин // Японские исследования. – 2019. – № 2. с. 40–62. – URL: <https://doi.org/10.24411/2500-2872-2019-10011> (дата обращения: 19.05.2022).

4. Зиновьева, Е. И. Методы лингвокультурологических исследований: существующая практика и перспективы развития / Е. И. Зиновьева // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – С. 675–678. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28384072> (дата обращения: 03.03.2023).

5. Луткова, Е. С. Результаты экспериментального обучения чтению аутентичных текстов в профильной школе с позиции лингвокультурологического подхода / Е. С. Луткова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – С. 109–115. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22287361_23993508.pdf (дата обращения: 03.03.2023).

6. Тарева, Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е. Г. Тарева // Язык и культура. 2017. – С. 302–320. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32664660> (дата обращения: 03.03.2023).

7. Судакова, Н. А. О лингвокультурологической компетенции школьника / Н. А. Судакова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. С. 211–217. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18237124_63246285.pdf

8. Харченкова, И. В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку / И. В. Харченкова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – С. 246. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21162679> (дата обращения: 03.03.2023).

9. Языкова, Н. В., Луткова Е. С. Элементарная лингвокультурологическая компетенция как цель обучения в рамках филологически ориентированного элективного курса в профильной школе / Н. В. Языкова, Е. С. Луткова // Вестник бурятского государственного университета. – 2015. – С. 211–214. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32273461_88350045.pdf (дата обращения: 03.03.2023).

УДК 372.8

ББК 74.268

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

СМИРНОВА МАРИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, г. Глазов, Россия

dozentgpi@yandex.ru

КАДАЧИКОВ АЛЕКСАНДР АНАТОЛЬЕВИЧ

студент 1-го курса факультета информатики, физики и математики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, г. Глазов, Россия, sasha.kadachikov@mail.ru

Ключевые слова: инновационные формы, цифровые технологии, интегрированное обучение, «иностранный язык».

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования методов и форм обучения иностранному языку на основе различных инновационных технологий. В частности, авторы предлагают применять технологию интегрированного обучения для более эффективного развития коммуникативных и языковых навыков по предмету. Особое место уделяется методам обучения иностранному языку на основе постановке задач, когда основной акцент делается на обучение языку для применения в реальных жизненных ситуациях.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL AND UNIVERSITY

SMIRNOVA MARINA NIKOLAEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages and Udmurt philology of Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia

KADACHIKOV ALEXANDER ANATOLYEVICH

student of the 1st year of the Faculty of Informatics, Physics and Mathematics of the Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia

Key words: innovative forms, digital technologies, integrated learning, "foreign language".

Abstract. The article deals with the problem of improving the methods and forms of teaching a foreign language based on various innovative technologies. In particular, the authors propose to use integrated learning technology for more effective development of communication and language skills in the subject. A special place is given to methods of teaching a foreign language based on setting goals, when the main focus is based on teaching a language for use in real life situations.

Мир не стоит на месте, так как процессы интеграции и глобализации оказывают свое решающее влияние на жизнь людей, и потребность общаться на нескольких языках становится достаточно очевидной. Изучение иностранного языка — это не только приобретение нового навыка, но и возможность расширить свой кругозор, наладить контакты с людьми разных культур и развить более полное понимание мира.

Развитие общества оказывает огромное влияние на содержание обучения иностранным языкам. Количество и качество информации, необходимой обучающимся, неуклонно растет. Иностранный язык уже не рассматривается как самостоятельная наука, а как необходимый элемент сложной многоуровневой образовательной структуры [3, с. 464].

Однако традиционные подходы к преподаванию иностранных языков часто не могут увлечь студентов и могут быть неэффективными, так как в этих

условиях традиционные методы обучения часто становятся непродуктивными. В этой статье мы рассмотрим некоторые инновационные подходы к преподаванию иностранных языков в школе и университете.

Итак, перед преподавателем встает серьезная проблема – как сделать традиционное обучение более интересным, нестандартным и продуктивным, в ходе которого развивалась бы личность обучающегося [1, с. 171].

Стоит ли полностью отказаться от традиционного обучения или его следует просто модернизировать, то есть найти иные подходы к обучению?

Одним из таких новых подходов к преподаванию языка является использование цифровых технологий. Это может включать в себя использование интерактивных учебников, приложений и игр, которые помогают обучающимся преодолеть языковой барьер и улучшить свои коммуникативные навыки. Например, существует множество приложений для изучения языков, таких как Duolingo, Babbel и Rosetta Stone, которые предлагают студентам/учащимся возможность изучения языка в игровой форме, с помощью заданий и упражнений на понимание, говорение, чтение и письмо.

Ещё один инновационный подход к преподаванию иностранного языка включает использование игровых технологий, таких как виртуальная реальность. Эта технология позволяет обучающимся совершать путешествия-погружение в аутентичную языковую среду других стран, где они могут практиковать свой язык в реальных ситуациях. Например, обучающиеся могут посетить виртуальные кафе или магазины в другой стране и практиковать разговорные навыки с виртуальными персонажами, используя иностранный язык.

Следующая перспективная технология – это обучение на коммуникативной основе. В методике есть такое направление, как «коммуникативное преподавание языка» (CLT), то есть, это такой подход к обучению, который направлен на развитие у студентов способности эффективно общаться в реальных жизненных ситуациях. Вместо того, чтобы просто заучивать грамматические правила и лексику, студентов поощряют использовать язык по смыслу. Цель CLT – сделать студентов компетентными и уверенными собеседниками, а не просто знатоками грамматики и синтаксиса.

Одним из главных принципов CLT является использование аутентичных материалов. Вместо того, чтобы полагаться только на учебники, преподаватели используют материалы из реальной жизни, такие как реклама, телепередачи и газетные статьи, чтобы сделать процесс изучения языка более актуальным и увлекательным.

Другим важным принципом CLT является акцент на парной и групповой работе. Студенты работают вместе для выполнения коммуникативных заданий, таких как ролевые игры и решение проблем. Такой подход не только помогает обучающимся развивать языковые навыки, но и способствует сотрудничеству и межкультурному взаимопониманию [4].

В последнее время в методическом сообществе очень популярной стала технология CLIL. Содержание данной технологии предполагает

интегрированное обучение иностранному языку. С методической точки зрения CLIL-технология — это подход, сочетающий в себе овладение иностранным языком с изучением неязыкового предмета, например, географии, истории или других наук. Цель CLIL – помочь студентам развить как языковые навыки, так и знания по предмету. Этот подход особенно полезен для студентов, которые интересуются конкретными областями или планируют продолжить образование в определенной сфере.

Технология CLIL позволяет студентам развивать лингвистические и коммуникативные навыки на иностранном языке в том же образовательном контексте, в котором они формируют и развивают общие педагогические знания и навыки, и поддерживает тех, кто не добился достаточных успехов в изучении языков в традиционных формах [2, с. 325].

Ключом к успешному преподаванию CLIL является интеграция языкового обучения в предмет. Это означает, что язык преподается не как отдельный навык, а как инструмент для понимания и выражения идей, связанных с предметом. Учителям необходимо тщательно отбирать соответствующее содержание, планировать обучение языку и строить учебную деятельность таким образом, чтобы обеспечить доступ учащихся к материалу и достижение целей обучения.

Хотелось бы остановиться еще на одном, абсолютно новом направлении в преподавании, это – преподавание языка на основе задач (TBLT). TBLT – это подход, который основан на использовании языка в реальных жизненных ситуациях. Вместо изучения изолированной грамматики и лексики учащимся предлагаются задания, для выполнения которых необходимо использовать язык. Задания разрабатываются таким образом, чтобы они были значимыми и имели отношение к жизни учащихся, например, планирование поездки или заказ еды в ресторане.

TBLT – это подход, ориентированный на ученика / студента, который поощряет обучающихся принимать активную роль в собственном обучении. Обучающихся поощряют к совместной работе по выполнению заданий, а преподаватели выступают в роли помощников, а не лекторов. Ключом к успеху TBLT является разработка заданий, которые являются сложными, но выполнимыми, и которые предоставляют обучающимся возможность использовать целый ряд языковых навыков [5].

Далее по значимости можно выделить технологически усовершенствованное изучение языка или TELL. Данная технология изменила само понимание процесса обучения. TELL — это подход, использующий технологию для повышения эффективности изучения языка, что подразумевает обязательное использование онлайн-ресурсов, мультимедийных материалов и приложений для изучения языка.

Одним из ключевых преимуществ TELL является его гибкость. Студенты могут получить доступ к материалам по изучению языка в любое время и из любого места, что позволяет им легче вписать изучение языка в свой напряженный график. TELL также позволяет индивидуализировать процесс

обучения: студенты могут работать в своем собственном темпе и сосредоточиться на тех областях, где им нужна дополнительная поддержка.

Однако важно отметить, что технология не заменяет эффективного преподавания. Учителя / преподаватели по-прежнему играют важную роль в руководстве обучением, обеспечивая обратную связь, а также содействуют взаимодействию между самими обучающимися. Однако TELL следует использовать как дополнение к традиционным методам изучения языка, а не как их замену.

И, наверное, одна из самых эффективных технологий – это технология экспериментального изучения языка (ELL). В ее основу положен подход, который подчеркивает использование опыта реальной жизни обучающихся для улучшения процесса изучения языка. Сюда могут входить программы погружения, обучение за рубежом и проекты по обучению на службе. ELL предоставляет студентам аутентичный опыт изучения языка и способствует культурному пониманию и межкультурной коммуникации.

Программы погружения разработаны таким образом, чтобы предоставить студентам возможность погрузиться в языковую среду (программа скорее рассчитана на вузовскую аудиторию), где они будут окружены изучаемым языком и культурой. Такой подход помогает студентам развивать свои языковые навыки более естественным образом, поскольку они вынуждены использовать язык для общения с другими людьми.

Программы обучения за рубежом предоставляют студентам возможность учиться в другой стране и познакомиться с культурой из первых рук. Это позволяет студентам не только развить свои языковые навыки, но и глубже понять культуру и обычаи страны, в которой они учатся.

Проекты Service-learning сочетают изучение языка с общественной работой. Студенты работают над проектами, которые требуют от них использования языковых навыков для общения с людьми в обществе. Такой подход помогает студентам развивать свои языковые навыки и одновременно приносить пользу обществу.

Еще хотелось бы остановиться на таком важном аспекте, как излишнее увлечение инновационными технологиями. Да, инновации – это прогресс, развитие, достижение человечества. Но нельзя слепо копировать всё новое, что появляется в образовательном пространстве. К сожалению, не все дети, и даже взрослые, могут воспринять и принять ту или иную методику, технологию. Люди разные не только по уровню знаний и способностям, но и по пониманию мироустройства. И некоторые обучающиеся просто физически не приемлют инновации в том количестве и в том качестве, которое нам иногда предлагают «сверху».

Давайте остановимся и задумаемся, а может не стоит кидаться «с головой» в эти инновации, а оглянуться назад и посмотреть, а какие есть хорошие проверенные временем методики для обучения, и какие аспекты грамматики, лексики лучше объяснять именно традиционным способом? Как показывает практический опыт, можно объяснить сложное грамматическое явление,

например, правило Согласования времен, с помощью обычной доски буквально за 20 минут. Поэтому мы считаем, что во всем надо знать меру.

Следует по мере необходимости и целесообразности использовать современные педагогические достижения, чтобы их применение было во благо, а не во вред обучающимся. И, конечно, не стоит включать слишком много игровых технологий в процесс обучения, так как обучающиеся очень быстро привыкают к такой форме работы, и традиционные формы деятельности будут потом воспринимать негативно и работать без желания.

Хотя каждый из этих подходов имеет свои уникальные преимущества и недостатки, важно отметить, что они не являются взаимоисключающими. Учителя / преподаватели могут комбинировать различные технологии для создания более комплексного подхода к изучению языка. Например, преподаватель может использовать коммуникативное обучение языку, чтобы помочь студентам развить навыки говорения и аудирования, и одновременно использовать технологию обучения TELL, чтобы предоставить студентам дополнительные ресурсы для изучения языка.

Еще одним важным фактором эффективного преподавания языка является роль оценки. Традиционные оценки языка часто сосредоточены на грамматике и лексике, но важно также оценивать способность студентов общаться в реальных ситуациях. Оценки, основанные на результатах, такие как ролевые игры, презентации и дебаты, могут дать более точную картину владения языком обучающимися.

Кроме того, важно учитывать и культурные аспекты изучения языка. Язык и культура тесно взаимосвязаны, и обучающимся необходимо развивать понимание культурного контекста, в котором используется язык. Педагоги могут включать культурные мероприятия в процесс изучения языка, чтобы помочь молодым людям глубже понять изучаемую культуру.

Наконец, важно признать, что изучение языка – это процесс, продолжающийся всю жизнь. Студентам необходимо продолжать использовать язык за пределами учебной аудитории, чтобы поддерживать и совершенствовать свои знания. Преподаватели могут поощрять студентов к использованию языка в повседневной жизни, предоставляя им ресурсы и возможности для языковой практики, например, программы языкового обмена или языковые онлайн-сообщества.

В заключение следует отметить, что существует множество инновационных подходов к преподаванию иностранных языков в школе и университете. Вышеперечисленные технологии обучения – это лишь некоторые из подходов, которые могут быть использованы для вовлечения обучающихся в процесс изучения иностранного языка.

Педагогу важно найти и выбрать такой подход, который наилучшим образом соответствует потребностям и стилю обучения своих школьников / студентов, и использовать различные подходы, чтобы сделать изучение языка интересным и увлекательным. Используя инновационные подходы к преподаванию языка, мы можем помочь им развить свои языковые навыки,

необходимые для иноязычного общения и комфортного существования в современном мире.

Список использованных источников

1. Аюпова, А. Х. Современные образовательные технологии / А. Х. Аюпова // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Интерактив плюс. – 2019. – С. 170–171.
2. Локтюшина, Е. А., Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию / Е. А. Локтюшина, Т. Н. Сайтимова // Волгоградский государственный социально-педагогический. – 2012. – № 1. – С. 324–328.
3. Смирнова, М. Н. Clil Технология в преподавании иностранного языка для студентов неязыковых вузов / М. Н. Смирнова // Проблемы школьного и дошкольного образования: материалы XII региональной научно-практической конференции «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 464–470.
4. Арья Вишваруп. Коммуникативное обучение языку – руководство. – URL: <https://blog.teachmint.com/communicative-language-teaching-a-guide/> (дата обращения 18.03.2023).
5. Мохаммед Ралми Task Based Language Teaching (TBLT). – URL: <https://www.myenglishpages.com/blog/task-based-language-teaching-tblt/> (дата обращения 18.03.2023).

УДК 81(243)

ББК 74.58

ПРИМЕНЕНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКЕ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

НГУЕН ХОАНГ МАЙ ФЫОНГ

Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия,
nhmp.191997@gmail.com

РОССИНСКАЯ ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и цифровых образовательных технологий, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, erossinskaya@yandex.ru

Ключевые слова: стратегия визуализации, обучение лексике, современные технологии в обучении, словарная память, когнитивизм, теория обучения.

Аннотация. В статье приводится обзор применения визуализации в обучении лексике на основе применения когнитивного подхода в современном образовании. Преимущества этой методологии по-разному представлены на разных этапах формирования лексических навыков, и проявляются, в частности, в улучшении процесса запоминания, активизации понимания материала и применении его в процессе обучения.

THE APPLICATION OF VISUALIZATION IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY BASED ON THE COGNITIVE APPROACH IN TEACHING

NGUYEN HOANG MAI PHUONG

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

ROSSINSKAYA EKATERINA ALEKSANDROVNA

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English and Digital Educational Technologies, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Keywords: visualization strategy, teaching vocabulary, modern technologies in education, vocabulary memorizing, cognitivism, learning theory.

Abstract. The article provides an overview of the use of visualization in teaching vocabulary based on the use of a cognitive approach in modern education. The advantages of this methodology are presented in different ways at different stages of the formation of lexical skills, and are manifested, in particular, in improving the memorization process, enhancing understanding of the material and applying it in the learning process.

The concept of learning theory is a way of thinking that explains how people perceive what they have learned, including how they gather, analyze, and remember information as well as how their attitudes and behaviors change as a result of thinking, emotion, environment, and experiential input from the outside world. When knowledge transmitting began, people were also interested in methods of imparting and absorbing knowledge. To date, there are the most popular and widely applied learning theory bubbles in education, according to Jean Piaget, which are: behaviorism, cognitivism, constructivism and connectivism.

As we know, these four learning theories were introduced from the early of 16th century; then commonly used and developed in an era when education was not influenced by technology. [1, p. 8–10] Obviously, learning needs and theories describe learning principles and processes that must reflect the light of the underlying social environment. Therefore, over the past 20 years, the explosive development of technology has reformed different aspects in people's life. In the current educational context, technology has dominated teaching activities and has become a vital educational tool. Based on the above learning theories, a new strategy used in teaching vocabulary is being widely developed - visualization in language teaching. Thanks to its convenience and vibrance, this visual tool has been used as a method of transmitting knowledge and influencing interaction in the classroom. [2, p. 1–2] Therefore, the paper presents the application of visualization for teaching English vocabulary based on the principles of cognitivism.

To begin with, it is claimed that visualization strategy is clarified as a methodology that can be applied to all subjects in the teaching and learning process. During this visual method stages, teachers can directly use objects, realia of the surrounding area or special patterns with the aim of reducing the process of absorbing, memorizing and using target knowledge in practical processes. One of the most basic principles of visualization is that the usage of specific images and sound is an indispensable part of learning process. Linguists, pedagogues, etc., believe that in

the process of teaching, teachers need to maximize the stimulation of information-receiving systems: hearing and vision. Visualization has ability to activate all senses involved in the cognitive process. Visual techniques may be utilized to introduce new information for the lesson or to reinforce the target language as well as to perform in the freer practice stages. The use of the visual technique in instruction helps students recall the information, retain it, and communicate more effectively.

According to the theory of cognitive development by Jean Piaget, cognitivism is determined as a theory of learning that focuses on processing within the learner's mind. A cognitive approach to learning involves encouraging learners to use mental learning strategies to analyze, hypothesize, and deduce information so their minds are actively engaged in the learning process. [3, p. 11–16] When approaching new knowledge, our brain is able to transfer the information we have learned and apply the information to new situations or problems. The new knowledge that learners have processed and absorbed may be not exactly the same as the original one but it must be narrative on the variable line. That means the new knowledge is not too far from the learner's life experience and previous knowledge. The mind is basically considered as an internal processor that uses our internally stored information and connects it to external factors in order to create new learning. The stages of learning process involve activating the schemata by gathering information from previous experiences to make sense of our world. The foundation of all research and the theoretical underpinnings of learning design, according to cognitivists, is their idea as the fundamental explanation for how humans learn things.

In reality, many advantages of the visualization strategies can be applied to English vocabulary teaching, such as reducing the frequency of using L1, reducing the time for oral explanation to words [4, p. 192–200]. In addition, based on the theory of cognitivism, visualization encourages students to use their imagination and activate their background knowledge and life experiences so that they can memorize information more thoroughly and easily. For instance, when presenting the word “apple” following with a photo of it, the teacher may require students to describe an apple (red, green, sour, sweet, fruit); the students can link to their experience to remind the characteristics of an apple they have already seen and tasted before. Furthermore, memory is the cognitive process that relates to how well individuals recall information, both in the short term and in the long term.

Vocabulary can be learned in a variety of ways, including with visual aids and strategies. For some readers, this is as simple as adding a picture or diagram alongside the word. Students with autism learned vocabulary better with added features to the lessons provided to them, including sound, context, and visual aids such as pictures and labels [5, p. 5–6]. Relate to the cognitivism learning theory, a term that is mentioned in the cognitive development is information processing. In this process, students will absorb information and process it themselves to transform external information into personal knowledge. The fact that visualization tools have the ability to enhance in this process as they create distinctive sound-word illustration from the syllable to the phonemic level, extract the semantic meaning of this word from the mental lexicon so that students remember spelling with concrete images and distinguishing sound.

In EFL classroom, this method is especially effective in teaching vocabulary, a linguistics competence that requires learners to have good memorization and application of the target language in a variety of communicative purposes. According to the research on this strategy, it is claimed that people can only retain 20% of the information while they are listening, 30% when they are observing, and 70% when they are integrating listening, observing, and acting. This leads to the conclusion that the most efficient way to help learners acquire vocabulary is by using visual approaches based on the theory of cognitive development. The application of visualization in teaching vocabulary may be conducted as following stages: At first, learners will observe an image of a common object in daily life, then their brain will begin to associate with the information connecting with that object that the learners have experienced. When learners have already formed an illustration in their mind, the teacher will show the word-spelling of the object and pronunciation. Students will practice the words immediately with small tasks such as repetition, choral or individual drill. Each student's memorization might be different, but the information related to each student's vocabulary definitely is relatively similar and narrative within the limits of the student's understanding.

The instruction of vocabulary is imperative for all learners, and using visual strategies has been viewed as a good practice for certain populations. This purpose of this study was to determine the effect of using visualization strategies on teaching vocabulary and improving students' spelling skills. Also, it makes clear that the application of visualization is a component to consolidate the practicability of cognitivism in modern education. Students exposed to visualization strategies, favored the use of strategies and showed a positive attitude towards them. Visualization strategies were believed that they are not only more interesting and motivating than the traditional approach but also more effective to support them in the development of cognitive thinking.

The conclusions of the article can be applied to encourage curriculum designers, and language teachers to employ these strategies when teaching vocabulary.

Список использованных источников

1. Bergin, J. An overview of visualization: its use and design: report of the working group in visualization / J. Bergin // Association for Computing Machinery. – New York, United States. – 1996. – P. 192–200.
2. Mechlova, E. ICT in changes of learning theories/ E. Mechlova, M. Malcik// Czech Republic. – 2012. – P. 1–2.
3. Penny, Ur. A Course in Language Teaching – Practice and Theory / Penny Ur // Cambridge University Press – 1996. – P. 11–16.
4. Phillips, M. The Effects of Visual Vocabulary Strategies on Vocabulary Knowledge / M. Phillips // Theses, Dissertations and Capstones – Marshall University – 2016. – P. 5–6.
5. Williams, M. Exploring psychology in language learning and teaching / M. Williams, S. Mercer, S. Ryan// Oxford handbooks for language teachers – United Kingdom – 2017. – P. 8–10.

УДК 378(045)
ББК 74.58

**К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ
В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА**

РУДЫХ ВАЛЕРИЯ НИКОЛАЕВНА

студент 2 курса магистратуры Института международного образования
Московского государственного педагогического университета, г. Москва,
Россия, lera.rudyh@gmail.com

СТРЕЛКОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иноязычного образования
Института международного образования Московского государственного
педагогического университета, г. Москва, Россия, olga-strelkova20@mail.ru

Ключевые слова: метод проектов, обучение лексики, иностранный язык для специальных целей.

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества метода проектов как средства обучения лексике на занятиях по иностранному языку для специальных целей, а также предоставляются рекомендации по его использованию.

**TO THE ISSUE OF VOCABULARY TEACHING
TO NON-LANGUAGE STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES
FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE CONTEXT
OF THE PROJECT METHOD**

RUDYKH VALERIYA NIKOLAEVNA

студент 2 курса магистратуры Института международного образования
Московского государственного педагогического университета, г. Москва,
Россия

STRELKOVA OLGA ALEKSANDROVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Institute of International
Education Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Key words: project method, teaching vocabulary, English for specific purposes.

Abstract. The article examines the advantages of the project method as a means of teaching vocabulary in foreign language classes for specific purposes, and provides recommendations for its use.

Лексический навык является важным компонентом изучения языка, и его развитие имеет решающее значение для эффективного общения на иностранном языке. Развитие лексических навыков является важным аспектом изучения английского языка также для студентов, которым необходимо

использовать английский язык для специальных целей (ESP). Для развития коммуникативной компетенции студентов ESP преподаватели иностранных языков должны поощрять их к изучению как можно большего количества слов [8], так как знание и умение обрабатывать определенный словарный запас позволяет им извлекать и правильно воспринимать информацию из профессиональных текстов после чтения и/или аудирования, выражать свои мысли как в устной, так и в письменной форме при взаимодействии и общении со специалистами. Овладение лексикой на курсах по иностранному языку для специальных целей становится сложной задачей из-за большого количества профессиональной лексики, на которой должно быть сконцентрировано внимание обучающихся [9]. Поэтому возникает необходимость в исследовании эффективных методов ее освоения.

В последние годы растет интерес к использованию проектного обучения (PBL) как эффективного метода преподавания иностранных языков для студентов. Целью данной статьи является рассмотрение преимуществ метода проектов как средства обучения лексике на занятиях по иностранному языку для специальных целей (ESP), а также предоставление рекомендации по его использованию.

Лексические навыки означают способность человека эффективно использовать и понимать слова и фразы на языке [1]. На сегодняшний день существует множество различных методов развития лексических навыков. Нами был выполнен анализ следующих методов, результат которого был отражен в таблице 1, включая описание преимуществ и недостатков каждого из них [5; 7].

Таблица 1

Сравнительное описание методов обучения лексики

Метод	Описание	Преимущества	Недостатки
Обучение на основе корпусов	Обучение лексике через аутентичные языковые данные, взятые из конкретных областей	Предоставляет аутентичную и актуальную лексику для изучаемой студентами области; Поощряет исследование языковых данных	Требуется доступ к соответствующим корпусам и обучение их использованию; может быть сложным для студентов низкого уровня подготовки
Использование стратегий	Обучение студентов изучению лексики с помощью различных стратегий, таких как угадывание значения из контекста, использование флэш-карт и интернет-ресурсов	Дает возможность студентам взять под контроль собственное обучение; Помогает студентам изучать лексику в соответствии с их стилем обучения	Может не подходить для всех учащихся; может потребовать самостоятельного обучения и практики, прежде чем обучающиеся смогут использовать их эффективно

Ведение словарей	Студенты ведут записи новых слов и фраз, которые им встречаются, и регулярно их повторяют	Поощряет самостоятельность обучающихся и индивидуализацию обучения	Требуется дисциплина и само мотивация для поддержания и регулярного применения
Использование интеллектуальных карт	Студенты визуально организуют новую лексику в соответствии с категориями, темами или взаимосвязью	Способствует более глубокой обработке и пониманию лексики	Может отнимать много времени и требует руководства со стороны преподавателя
Лексические игры	Чтобы сделать изучение лексики более увлекательным и интересным, используются различные игры и упражнения	Повышает мотивацию и активность	Может не соответствовать всем стилям обучения и не подходить для более серьезных или формальных контекстов

Несмотря на наличие современных подходов, традиционный подход, который включает списки слов, грамматические правила и упражнения, все еще остается наиболее распространенным и основным в обучении. Однако исследования показали, что этот метод не является особенно эффективным сам по себе для усвоения лексики. Это связано с тем, что студенты могут не видеть связь между словами и их использованием в реальной жизни. Кроме того, такой подход может не учитывать контекст, что также затрудняет понимание значений слов [10]. Из этого следует, что традиционный метод не быть достаточно эффективным сам по себе и требует сочетания с другими.

Таким образом, в последние годы наметился сдвиг в сторону более коммуникативного подхода, который подчеркивает необходимость использование лексики в контексте и в реальных жизненных ситуациях [2].

Этот подход особенно актуален для студентов изучающий иностранный язык для специальных целей, которым требуется специализированная лексика для выбранной ими области, потому что для студентов ESP важно развивать свои лексические навыки, чтобы эффективно общаться в своих областях знаний или профессиональных контекстах.

Одна из основных причин развития лексических навыков в ESP - дать студентам возможность понимать специализированные тексты и устную речь, так как они наполнены наличием специальной лексики, которая обычно не встречается в общих языковых курсах. Поэтому студентам необходимо изучать специальную лексику, чтобы эффективно понимать и создавать такие тексты. Кроме того, овладение лексикой, связанной с их областью обучения или профессиональным контекстом, улучшает способность студентов читать,

писать и эффективно общаться, что может оказать значительное влияние на их академический и профессиональный успех [4].

Еще одна причина, по которой следует уделять особое внимание развитию лексических навыков уна курсах иностранного языка для специальных целей - это развитие у студентов навыков критического мышления. Когда студенты знакомы с лексикой, используемой в определенном контексте, они лучше способны анализировать и оценивать предоставленную информацию. Эти аналитические способности необходимы студентам в таких областях, как юриспруденция, медицина и инженерное дело, где принятие обоснованных решений на основе специализированной информации имеет решающее значение [8].

Традиционный метод обучения иностранному языку, основанный на списке слов, грамматических правилах и упражнениях, не является единственным методом, который используется при обучении студентов, которым необходимо использовать иностранный язык для специальных целей, включая английский язык. В таком случае, исходя из нужд студентов, обычно используются специализированные методы, которые нацелены на усвоение профессиональной лексики и навыков, связанных с конкретной областью знаний, которые включают в себя применение критического мышления и аналитической работы студентов. Одним из таких методов является метод проектов.

Метод проектного обучения (PBL) – это метод обучения, ориентированный на студентов который включает в себя аутентичные, сложные и реальные проекты, предоставляющие ученикам возможность изучать язык в контексте. В классе, где преподается PBL, студенты работают совместно над ответом на вопрос или решением реальной проблемы). Такой подход дает студентам ряд преимуществ, в том числе [6]:

1. Контекстуализация: метод проектов обеспечивает контекст для изучения лексики, делая его более актуальным и значимым для студентов. Студенты должны использовать лексику в реальных жизненных ситуациях, что помогает им понять практическое применение языка в их области обучения или профессии.

2. Активное обучение: PBL поощряет активное обучение, которое включает в себя сотрудничество, решение проблем и общение. Это приводит к более глубокому усвоению и запоминанию лексики, поскольку студентам приходится использовать ее в значимых ситуациях.

3. Самостоятельность: PBL позволяет учащимся взять на себя ответственность за свое обучение, что может привести к повышению мотивации и вовлеченности. Студентам предоставляется свобода исследовать и экспериментировать с языком, что помогает им развивать свои языковые навыки более естественным и осмысленным образом.

4. Аутентичность: PBL дает студентам возможность познакомиться с аутентичным использованием языка, что помогает им развить языковые навыки, необходимые для эффективного общения в своей области обучения или профессии.

5. Развитие критического мышления: PBL позволяет студентам применять изученную лексику и языковые навыки в новых ситуациях, что помогает им развивать навыки решения проблем и критического мышления.

В классе студенты работают над проектами, которые имеют отношение к их специальности или профессии. В процессе работы над проектом они встречаются новую лексику, относящуюся к их теме. Студенты изучают лексику в контексте, что делает обучение более осмысленным и актуальным. Более того, студенты с большей вероятностью запомнят лексику, с которой они сталкиваются в аутентичном коммуникативном контексте [4].

1. Исходя из вышеизложенного, нами возможна предоставление следующих рекомендаций по использованию метода проектов для обучения лексике студентов неязыковых факультетов на занятиях по иностранному языку для специальных целей:

2. Выбор подходящих проектов: Проекты должны быть связаны с областью изучения студентов и предоставлять возможность использования языка в контексте.

3. Поддержка со стороны преподавателя: Обеспечьте студентов поддержкой и руководством на протяжении всего проекта, включая ввод лексики и обратную связь по использованию языка.

4. Поощрение сотрудничества: Проекты должны быть разработаны таким образом, чтобы способствовать сотрудничеству и общению между студентами, что может помочь развить социальные и коммуникативные навыки в дополнение к языковым. Например, обмен лексическими материалами и идеями, а также обратную связь от самих студентов по использованию лексики.

5. Предоставление возможности для анализа и рефлексии: Студентам следует предоставить возможность проанализировать процесс работы над проектами определить области, требующие улучшения. Это можно сделать с помощью рецензирования, самооценки или обратной связи с учителем.

6. Оценивание языковых навыков и результатов проекта: Помимо оценки языковых навыков, важно оценить результаты проекта, такие как решение проблемы, сотрудничество и критическое мышление. Контроль усвоения лексики необходим на протяжении всего проекта, а не только в конце. Это может включать в себя такие как словарные викторины, оценки от студентов сверстников и самостоятельная оценка своей работы.

В заключение следует отметить, что обучение лексическим навыкам является необходимым для изучающих иностранный язык на занятиях по иностранному языку для специальных целей. Это связано с тем, что в таких текстах и устной речи содержится специализированная лексика, которая обычно не встречается в общих языковых курсах. Без достаточного уровня лексических навыков, студенты могут испытывать трудности в понимании таких материалов и развитии критического мышления. В свою очередь, недостаточное развитие этих навыков может повлиять на профессиональную деятельность студентов в будущем. Из этого следует, что необходимо использовать методы, чтобы сделать обучение более эффективным. Метод

проектов позволяет студентам использовать лексику в контексте и применять ее в аутентичных ситуациях, что делает процесс обучения более осмысленным и соответствующим интересам и целям студентов. Кроме того, данный метод обучения лексики способствует развитию критического мышления и навыков решения проблем, которые необходимы студентам для успешной будущей карьеры.

Список использованных источников

1. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
2. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
3. Beckett, G. H. Project-Based Learning and English Language Learning: A Review of the Literature / G.H. Beckett // TESL Canada Journal. – 2020. – № 37 (1). – С. 1–18.
4. Chen, X. Application of project-based learning in English vocabulary teaching for non-English majors / X. Chen // Advances in Language and Literary Studies. – 2020. – № 11(5). – С. 58–62.
5. Ding, X. Application of semantic mapping in college English vocabulary teaching / X. Ding // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2020. – № 15 (8). – С. 22–32.
6. Guo, Y. Project-Based Learning and Vocabulary Acquisition for EFL Learners / Y. Guo // Journal of Language Teaching and Research. – 2020. – № 11 (5). – С. 437–444.
7. Guzman, A. The use of corpora for teaching vocabulary in ESP: An experience in a Spanish university / A. Guzman // Journal of English for Academic Purposes. – 2020. – № 45. – С. 30–45.
8. Nation, I. S. P. Learning vocabulary in another language. – 2d edition. – Cambridge University Press, 2018. – С. 624.
9. Webb, S. The effects of context on incidental vocabulary learning / S. Webb // Reading in a Foreign Language. – 2008. – № 20 (2). – С. 232–245.
10. Xhaferi, B. (2009). Teaching and learnig ESP vocabulary / B. Xhaferi // LFE: Revista de lenguas para fines específicos. – 2009. – № 15. – С. 229–55.

УДК 37.016: 811.111

ББК 81.432.1

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В АГРОИНЖЕНЕРИИ»

РОМАНОВА МАРИНА МИХАЙЛОВНА

старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвистики
Поволжского государственного технологического университета,
г. Йошкар-Ола, Россия, romanovamm@yandex.ru

Ключевые слова: искусственный интеллект, агроинженерия, сельское хозяйство, английский язык, профессионально-ориентированное обучение.

Аннотация. Статья посвящена особенностям профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов программы бакалавриата «Искусственный интеллект в агроинженерии». Значительное внимание уделяется учебным и экзаменационным материалам, используемым в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» в Поволжском государственном технологическом университете.

PECULIARITIES OF PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING TO STUDENTS ENROLLED IN A BACHELOR PROGRAMME “ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN AGRICULTURAL ENGINEERING”

ROMANOVA MARINA MIKHAILOVNA

senior lecturer of the department of foreign languages and linguistics
of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia

Key words: artificial intelligence, agricultural engineering, agriculture, the English language, professionally-oriented teaching.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of professionally-oriented English language teaching to students enrolled in a bachelor programme “Artificial Intelligence in Agricultural Engineering”. Considerable attention is paid to educational and examination materials used in the process of teaching the discipline “Foreign language” at Volga State University of Technology.

В настоящее время искусственный интеллект является одним из важнейших технологических достижений во многих секторах, среди которых можно назвать робототехнику, сельское хозяйство и образование. Следует отметить, что технологии искусственного интеллекта коренным образом меняют сельскохозяйственную отрасль и оказывают на нее значительное влияние. Студенты, обучающиеся по программе «Искусственный интеллект в агроинженерии» формируют компетенции в широкой сфере дисциплин связанных с агроинженерией, разработкой, созданием и внедрением инновационных технологий технических средств, машин в АПК, получают навыки в конструировании и прототипировании, эксплуатации сельскохозяйственной техники, управления инженерной службой в АПК и т.д. В связи с этим особую актуальность приобретает «профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку на неязыковых факультетах вузов», когда иностранный язык выступает «средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста» [5, с. 3–4].

В данной статье рассматриваются особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов направления подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» (профиль «Искусственный интеллект в агроинженерии») в Поволжском государственном технологическом университете. В процессе обучения нами использовались учебные материалы, специально подобранные для занятий преподавателями кафедры иностранных языков и лингвистики Факультета гуманитарного образования ПГТУ [1; 2; 3; 4; 8].

Основной целью организации подготовки к практическим занятиям по иностранному языку является развитие навыков чтения, письма, говорения и аудирования. **Аудиторная работа** направлена на накопление и практику лексического запаса, связанного с профессиональной средой; развитие навыков общения в профессиональной среде – подготовку сообщений, докладов, презентаций, моделирование коммуникативных ситуаций и т.д.; формирование навыков монологической и диалогической речи в деловом общении; развитие навыков работы с англоязычным текстом профессиональной направленности (поисковое и просмотровое чтение, передача краткого содержания, подробный пересказ, умение делать выводы); освоение навыков делового письма (резюме, отчет и т. д.).

В программе курса кроме практических занятий значительное время отводится **самостоятельной работе** по изучению дисциплины. Самостоятельная работа студента включает в себя следующие направления: выполнение домашних заданий, подготовка к семестровому контролю, самообразование и подготовка к внеаудиторным формам работы (предметные конкурсы, олимпиады, научно-практические конференции).

На занятиях последовательно рассматриваются следующие темы [6; 7; 9; 10]:

Topic 1. *Англоязычный мир (English-speaking world).*

Topic 2. *Инженерия, ее отрасли и функции (Engineering, its branches and functions).*

Topic 3. *Процесс инженерного проектирования (Engineering design process).*

Topic 4. *Автоматизация в машиностроении (Automation in engineering).*

Topic 5. *Двигатели и трансмиссии (Engines and transmissions).*

Topic 6. *Агроинженерия (Agricultural engineering).*

Topic 7. *Основные сельскохозяйственные работы (Basic agricultural operations).*

Topic 8. *Сельскохозяйственная техника и оборудование (Agricultural machinery and equipment).*

Topic 9. *Технический сервис в агропромышленном комплексе (Technical service in agro-industrial complex).*

Topic 10. *Электрооборудование и электротехнологии в агроинженерии (Electrical equipment and electrical technologies in agricultural engineering).*

Topic 11. *Искусственный интеллект в агроинженерии (Artificial intelligence in agricultural engineering).*

Topic 12. *Сельскохозяйственная робототехника (Agricultural robotics).*

Topic 13. *Искусственный интеллект в сельскохозяйственной технике (Artificial intelligence in agricultural machinery).*

Topic 14. *Сельскохозяйственные дроны (Agricultural drones).*

Рассмотрим примерную структуру практических занятий по некоторым из тем, изучаемым в 3 семестре.

Структура **практического занятия** по теме «*Искусственный интеллект в сельскохозяйственной технике (Artificial intelligence in agricultural machinery)*» [1; 2; 3; 7; 9; 10]:

Цель занятия: Научить студентов читать и понимать оригинальные тексты на английском языке по специальности, помочь в усвоении профессионально-ориентированной лексики, создать основу для развития навыков аудирования и говорения по изученной тематике.

Ключевые термины: высокотехнологичное сельское хозяйство (high-tech agriculture), беспилотный наземный транспорт (unmanned ground vehicle, UGV), беспилотный трактор (driverless tractor), полная автономия (full autonomy), контролируемая автономия (supervised autonomy), система глобального позиционирования (global positioning system, GPS).

Содержание занятия (план, лексико-грамматические материалы):

План практического занятия

Изучение базовой лексики, чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов, выполнение заданий к текстам по темам:

1. Автономное сельское хозяйство (Autonomous agriculture).
2. Автономные тракторы и самоходная сельскохозяйственная техника (Autonomous tractors and self-driving farm equipment).
3. Преимущества автономных тракторов (Benefits of autonomous tractors).

Система упражнений направлена на обучение чтению и переводу текстов по специальности, формирование лексических и грамматических навыков, навыков аудирования, развитие коммуникативных навыков в сфере профессиональной деятельности.

Лексико-грамматические материалы

Примеры заданий

1. Underline the item in each group that doesn't combine with the adjective:

technical know-how, seeder, center, crops, progress, specialists, requirements, data

precision drill, farming seeder, tillage, seed planter, instrument, hoe

multipurpose implement, storage, tool, machine, equipment, system, vehicle

harvesting equipment, harrow, machine, tool, header, technique, time

mechanized agriculture, farm jobs, industry, equipment, processing, harvesting, field

2. Organize the following farm equipment into the main groups of agricultural machinery classification. Make a table consisting of three columns:

1) Names of farm machinery

2) Kinds of farm machines

3) Aim of application

Incubator, fertilizer spreader, corn harvester, manure spreader, hay rake, planter, broadcast seeder, seed drill, thresher, reaper, cotton harvester, air seeder, forage harvester, precision drill, beet harvester, egg candler, mower, weight sorter

Задание на самостоятельную (домашнюю) работу:

Speak on the following problems using the opinion phrases given below:

1) *What types of farm machinery would you choose for a small arable farm? Give arguments for your choice.*

2) *What agricultural operations can be done only by machines and without a man?*

- Speaking personally,
- I think that...
- My view is that...
- As I see it...
- It would seem to me that...

Структура **практического занятия** по теме «*Сельскохозяйственные дроны (Agricultural drones)*» [7; 10]:

Цель занятия: Научить студентов читать и понимать оригинальные тексты на английском языке по специальности, помочь в усвоении профессионально-ориентированной лексики, создать основу для развития навыков аудирования и говорения по изученной тематике.

Ключевые термины: дрон (drone), беспилотный летательный аппарат (unmanned aerial vehicle, UAV), датчик, сенсор (sensor), цифровое изображение (digital imaging), вид с высоты птичьего полета (aerial view).

Содержание занятия (план, лексико-грамматические материалы):

План практического занятия

Изучение базовой лексики, чтение и перевод профессионально-ориентированных текстов, выполнение заданий к текстам по темам:

1. Сельскохозяйственные дроны и их роль в решении сельскохозяйственных задач

(Agricultural drones and their role in agricultural purposes).

2. Типы сельскохозяйственных дронов (Types of agricultural drones).

3. Преимущества использования дронов в сельском хозяйстве (Benefits of using drones in agriculture).

Система упражнений направлена на обучение чтению и переводу текстов по специальности, формирование лексических и грамматических навыков, навыков аудирования, развитие коммуникативных навыков в сфере профессиональной деятельности.

Лексико-грамматические материалы

Примеры заданий

1. Match the terms on the left with the definitions and explanations on the right

- | | |
|--------------------|--|
| 1. UAV | a. a system which performs low level human pilot duties. |
| 2. drone | b. the UAV specifically designed for civil applications. |
| 3. operator | c. an aircraft with no pilot on board. |
| 4. UAS | d. a human pilot who controls the UAV. |
| 5. Civil UAV | e. complex systems include ground stations and other elements besides the actual air vehicles. |
| 6. Guidance system | f. a simple radio controlled aircraft being controlled by a human pilot. |

2. Give the English equivalents to the words in brackets

Autonomy is commonly defined as the ability to make decisions without human (вмешательство). To that end, (задача) of autonomy is to teach machines to be “smart” and act more like humans. The keen observer may associate this with the development in the field of (искусственный интеллект) made popular in the 1980s and 1990s such as expert systems, (нейронные сети), machine learning, natural language processing, and vision.

Задание на самостоятельную (домашнюю) работу:

Write an essay (180–200 words) on one of the following topics:

- *Applications of UAVs.*
- *Pros and cons of UAVs.*
- *UAVs as a breakthrough technology.*

Формами промежуточной аттестации по дисциплине «Иностранный язык» являются зачеты в 1 и 2 семестрах и по окончании курса экзамен в 3 семестре. Структура экзаменационного билета по английскому языку включает в себя следующие варианты заданий:

1. *Read the text and translate it in writing without a dictionary (Прочитайте текст, переведите его письменно без словаря)*

AGRICULTURAL ROBOTS: A COST-EFFECTIVE PRECISION REVOLUTION

Machine vision technology is often a core competency of these robots, enabling the robots to see, identify, localise, and to take some intelligent site-specific action on individual plants. The machine vision increasingly uses deep learning algorithms often trained on expert-annotated image datasets, allowing the technology to far exceed the performance of conventional algorithms and to match or even exceed even that of expert agronomists. The rise of autonomous robots, provided they require little remote supervision, can alter the economics of machine design, enabling the rise of smaller and slower machines. Indeed, this elimination of the driver overhead per vehicle is the basis of the swarm concept. There is clearly a large productivity gap today between current large and high-power vehicles and those composed of fleets of slow small robots. This productivity gap however can narrow as the latter has substantial room for improvement.

2. *Retell the following text in English (Передайте основное содержание текста на английском языке)*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN AGRICULTURE

Artificial Intelligence (AI) plays a vital role in boosting agriculture and farming thus helping agriculture-based economies to grow. Agriculture can take benefit from the emerging technologies like AI-based Automated Robotic Systems to optimize irrigation, crop monitoring, farming, automate spraying and optimize the exercise of pesticides and herbicides. Many mobile applications are available that leverage the power of AI to facilitate farmers by offering a variety of functions from better trade opportunities to controlling and boosting the fields yield. Artificial intelligence (AI) is the best technological solution to cope with the rising population and global climatic changes.

3. Answer the following questions (Ответьте устно на следующие вопросы)

1. How could artificial intelligence improve current agricultural technology?
2. What are the applications of GIS in agriculture?
3. Is there any possibility to use drones in Russian agriculture?
4. How are self-driving tractors and artificial intelligence revolutionizing the way farmers grow food?
5. What are the best drones for agriculture and farming?

4. Describe in writing the following chart using the given expressions (Опишите письменно предложенную схему, используя приведенные в таблице клише)



1.	<i>The given chart shows...</i>	Данная схема показывает...
2.	<i>The chart gives information on...</i>	Схема дает информацию о...
3.	<i>The chart depicts the process of...</i>	Схема изображает процесс...
4.	<i>As it may be seen from the chart...</i>	Как это видно из схемы...
5.	<i>As the chart illustrates...</i>	Как схема иллюстрирует...
6.	<i>According to the chart...</i>	Согласно схеме...
7.	<i>It may be concluded from the chart that...</i>	Можно сделать вывод из схемы, что...

В завершение следует отметить, что профессионально-ориентированное обучение английскому языку бакалавров в области применения технологий искусственного интеллекта в сельском хозяйстве заключается в необходимости его интеграции со специальными дисциплинами, которая, несомненно, будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущих агроинженеров.

Список использованных источников

1. Алипичев, А. Ю. Английский язык для аграрных вузов (B1–B2) : учебное пособие для вузов / А. Ю. Алипичев, А. Н. Кузнецов. – Москва : Юрайт, 2021. – 189 с.
2. Захарьева, Л. В. Английский язык. Профессиональная лексика для агроинженеров = Professional English for agricultural engineers : учебное пособие / Л. В. Захарьева. – Минск : БГАТУ, 2021. – 316 с.
3. Инякина, Л. С., Галькиева, З. Х. Английский язык. Профессиональное межличностное общение : учебное пособие для студентов направления подготовки 11080003.62 – Агроинженерия / Л. С. Инякина, З. Х. Галькиева. – Оренбург : Издательский центр ОГАУ, 2013. – 222 с.
4. Кузнецов, А. Н. Учебное пособие по английскому языку для студентов агроинженерных специальностей / А. Н. Кузнецов. – М. : ФГОУ ВПО МГАУ, 2004 – 92 с.
5. Образцов, П. И., Иванова, О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 158 с.
6. Парулава, К. Т. Английский язык : учебно-методическое пособие / К. Т. Парулава. – Йошкар-Ола : Поволжский государственный технологический университет, 2014. – 104 с.
7. Evans, V. Career Paths : Agricultural Engineering : Student's Book 1–3 / V. Evans. – Newbury, Berkshire : Express Publishing, 2017. – 40 p.
8. Ibbotson, M. Professional English in Use. Engineering : Technical English for Professionals / M. Ibbotson. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 144 p.
9. O'Sullivan, N., Libbin, J. D. Career Paths : Agriculture: Student's Book 1–3 / N. O'Sullivan, J. D. Libbin. – Newbury, Berkshire : Express Publishing, 2011. – 40 p.
10. Singh, R., Gehlot, A., Prajapat, M. K., Singh, B. Artificial Intelligence in Agriculture / R. Singh, A. Gehlot, M. K. Prajapat, B. Singh. – New Delhi : CRC Press, 2022. – 176 p.

УДК 372.881.111.1

ББК 74.268.1

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ДЕТСКОГО АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

СТРЕЛЬНИКОВА ВЕРОНИКА ПАВЛОВНА

студентка 4 курса бакалавриата Института Иностранных Языков Московского
Городского Педагогического Университета г. Москва, Россия

strelnikovaveronika2@icloud.com

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор кафедры методики
обучения английскому языку и деловой коммуникации,
Бокова Татьяна Николаевна*

Ключевые слова: смысловое чтение, стратегии обучения чтению, этапы обучения чтению, детский фольклор, иностранный язык, обучение иностранному языку, начальная школа

Аннотация. В статье рассматриваются такой вид чтения как смысловое чтение; этапы и приемы обучения данному виду чтения, а также использование детского английского фольклора как средства формирования умений смыслового чтения.

ENGLISH CHILDREN'S FOLKLORE AS A METHOD OF SEMANTIC READING TEACHING

STRELNIKOVA VERINIKA PAVLOVNA

4th year undergraduate student of the Institute of Foreign Languages of the Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia,

Key words: semantic reading, strategies of semantic reading, stages of teaching reading, children's folklore, foreign language, teaching English

Abstract. The article considers the most important type reading which is called semantic reading; the stages and methods of teaching semantic reading and the role of English children's folklore as a method of teaching semantic reading.

В современном мире зачастую можно наблюдать тенденцию сокращения количества читающих детей. Школьникам легче прослушать аудиокнигу, посмотреть видеофильм, поиграть в компьютерные игры, чем взять в руки книгу и погрузиться в удивительный и волшебный мир. Именно поэтому обучение чтению на уроках в школе является одним из важных моментов в процессе формирования читательской грамотности обучающихся, а на уроках английского языка в процессе формирования умений чтения и понимания как основного содержания текста, так и извлечения детальной информации.

Основные требования по обучению чтению на уроках английского языка в начальной школе изложены в следующих документах: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [7], а также в Примерной основной образовательной программе начального общего образования [4].

В соответствии с ФГОС НОО одним из требуемых предметных результатов в области «Иностранный язык» является приобретение начальных навыков общения с носителями иностранного языка, а также формирование лингвистических представлений и расширение лингвистического кругозора. В соответствии с ФГОС НОО овладение данными знаниями возможно лишь посредством знакомства с жизнью сверстников в других странах, а также с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [7]. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости использования произведений фольклора на уроках английского языка.

Требования к обучению чтению наиболее подробно представлены в Примерной основной образовательной программе начального общего образования [31]. С точки зрения обучения смысловому чтению выпускники начальной школы должны научиться читать и полностью понимать содержание небольшого текста [4, с. 44].

Таким образом, следует отметить, что требования, представленные в Примерной основной образовательной программе начального общего образования, предполагают обучение смысловому чтению с помощью текстов английского фольклора.

Целью смыслового чтения является максимально точное и полное понимание содержания прочитанного текста, осмысление всех деталей прочитанной информации. Обучающиеся в процессе освоения данного вида чтения используют анализ текста. Это способствует развитию навыков не только чтения, но и продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо) [7].

Следует отметить, что обучение смысловому чтению на иностранном языке на начальном этапе способствует более раннему приобщению обучающихся к новой культуре, формированию у обучающихся готовности к общению на иностранном языке и заинтересованности в изучении предмета. Смысловое чтение позволяет познакомить обучающихся начальных классов не только с миром зарубежных песен, стихов и сказок, но и с жизнью зарубежных сверстников, их традициями и обычаями. В связи с этим использование произведений фольклора является наиболее актуальным для обучающихся начальных классов.

В рамках данного исследования фольклор рассматривается не только в качестве формы устной речи, но и как совокупность духовной и материальной культуры народа, его обычаев, верований, обрядов, различных форм искусств [9, с. 118]. Фольклор включает в себя традиционные ценности, которые передаются от поколения к поколению на протяжении десятков веков.

В качестве явления культуры фольклор имеет значительный дидактический и воспитательный потенциал. В первую очередь это овладение богатым языковым материалом: идиомы, устные клише и выражения, запоминающаяся лексика. Посредством многократного повторения в стихотворениях и песнях обучающиеся запоминают наиболее часто встречающиеся лексические единицы. Использование фольклора в обучении иностранному языку способствует также формированию у обучающихся стремления к совершенству в процессе знакомства с фольклорными героями, их поступками и героизмом. Например, в фольклоре каждой культуры есть герои, которые могут ассоциироваться с другими героями в другой культуре. Так, например, английская речная ведьма Peg Powler является сестрой русского Водяного, а в других графствах Англии также существуют прототипы этих существ: Grindylow в Йоркшире, Jenny Greenteeth в Ланкашире, Nelly Longarms в других частях Англии.

С помощью изучения иностранного фольклора обучающиеся не только приобщаются к чтению, у них формируется дух патриотизма и заинтересованность в фольклорных произведениях своей культуры и своей страны. В процессе изучения английских сказок дети невольно сравнивают их с русскими и ищут похожих героев. Так, например, в процессе знакомства со сказкой «Johnny-cake» дети узнают старого друга Колобка, а для сказки «Goldlock and the three bears» есть русский аналог «Три медведя», а в русской сказке «The Wolf and three kittens» волк охотится на семерых козлят. Использование фольклорных произведений в процессе обучения иностранному языку также оказывает влияние на готовность обучающихся к иноязычному общению.

Обучение смысловому чтению включает в себя несколько этапов. А. Н. Щукин выделяет следующие: предтекстовый (**pre-reading**), текстовый (**while-reading**) и послетекстовый (**post-reading**).

На предтекстовом этапе осуществляется мотивация обучающихся к прочтению текста, осмысление заголовка и выдвижение предположений о содержании текста. На данном этапе могут использоваться видеоролики, иллюстрации, заголовки текстов. Текстовый этап включает в себя непосредственное прочтение текста. На послетекстовом этапе происходит трансформация информации, которая получена в тексте.

Для оценки эффективности использования произведений детского фольклора на уроках иностранного языка в процессе обучения смысловому чтению был проведен анализ УМК English для 4 класса И. Н. Верещагиной, Т. И. Притыкиной. В результате анализа было выявлено следующее: ознакомление с английским детским фольклором представлено с помощью трех жанров: сказка, песня, пословица; фольклорные тексты представлены в дополнительном пособии «Книга для чтения»; обучение смысловому чтению с помощью текстов детского фольклора не проводится; этапность обучения чтению не соблюдается: задания предтекстового этапа отсутствуют; задания текстового и послетекстового этапов ограничены вопросами по тексту.

Среди произведений детского фольклора в УМК можно выделить следующие:

– сказки: «The Grasshopper and the Ant», «Magic Mustard»;

– пословицы: It's never too late to learn; Better late than never; A good beginning makes a good;

– скороговорки:

Why do you cry, Willy?

Why do you cry?

Why, Willy, why, Willy,

Why, Willy, why?

– «дразнилки»;

Diddle, diddle, dumpling, my son John,

Went to bed with his trousers on;

One shoe off, and one shoe on,

– считалки.

One, two, look at the shoe!

Three, four, look at the floor!

Five, six, look at the cheeks!

Seven, eight, look at the plate!

Nine, ten, look at the pen!

В связи с выявленными недостатками УМК относительно формирования умений смыслового чтения с помощью произведений детского фольклора были предложены следующие приемы чтения для разных этапов.

Для текстового этапа могут быть использованы следующие задания:

- Read the text and underline the key words;
- Read the text and underline the new words;

- Define the meaning of the new words using context;
- Match the text and pictures in the text;
- Read the schemes, tables;
- Find the true and false statements;
- Make an example from your life;
- Choose the title of the text;
- Match the paragraphs and the titles;
- Read the text and find one sentence from each paragraph which renders the main idea;
- Choose the end of the sentence;
- Choose the true and false facts;
- Read the text and put the sentences in the right order;
- Read the most interesting part of the text;
- Find the sentences according to the questions.

Для послетекстового этапа:

- Ask questions to the sentences using the wh-words;
- Make up a list of questions for the text;
- Make up a plan of the text;
- Make up a plan for retelling the text;
- Retell the text;
- Render the main idea of the text using 2-3 sentences;
- Make up a Word-web for the main facts of the text;
- Read the text and make up a table;
- Reduce the text;
- Make up a cinquain or a mental map;
- Make up a presentation [3, с.14].

Для эффективной работы на каждом этапе преподаватель выбирает стратегии обучения чтению. Н. Н. Сметанникова рассматривает стратегии в качестве совокупности приемов обучения чтению, то есть это приемы, которые помогают обучающимся понимать текст. Отличительной особенностью стратегий смыслового чтения является бессознательность использования рассматриваемых стратегий, что способствует развитию познавательной деятельности обучающихся [2, с. 20].

Н. Н. Сметанникова выделяет несколько типов стратегий смыслового чтения [6, с. 23], которые могут быть использованы на выделенных этапах обучения чтению.

На предтекстовом этапе могут использоваться стратегии предтекстовой деятельности, которые направлены на постановку задач чтения, выбор вида чтения, актуализацию знаний обучающихся, а также на создание мотивации к чтению. К таким стратегиям относятся такие приемы, как «мозговой штурм», «батарея вопросов», составление глоссария, прогнозирование.

На текстовом этапе используются стратегии текстовой деятельности, к которым относятся чтение вслух или про себя с вопросами; составление

кластеров, ментальных карт, прием «Фишбоун», таблица по технологии критического мышления «Знаю, хочу узнать, узнал».

На послетекстовом этапе используются стратегии послетекстовой деятельности, к которым относятся вопрос-ответ; проверочный лист или «Таксономия Блума» (вопросы после текста), синквейны, составление таблиц, презентаций, выполнение проектов.

Помимо этого на послетекстовом этапе используются стратегии компрессии текста (аннотация, краткий пересказ).

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование умений смыслового чтения является одним из важных аспектов в процессе обучения чтению на иностранном языке. Эффективность обучения смысловому чтению с помощью фольклорных произведений зависит также от типов текстов, которые преподаватель использует в работе. Важно отметить, что для ознакомления обучающихся с произведениями английского фольклора могут использоваться наиболее часто встречающиеся в учебных пособиях (сказки, стихотворения, песни), но и другие виды произведений (басни, анекдоты, пословицы и поговорки, скороговорки). Таким образом, использование фольклорного материала на уроках английского языка способствует не только развитию языковых знаний, но и формированию социокультурной компетенции и интереса к фольклорным произведениям своей страны.

Список использованных источников

1. Бондаренко, Г. И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе / Г. И. Бондаренко // Начальная школа плюс: до и после. – 2017. – № 1. – С. 1–3.
2. Доскарина, Г. М. Исследование в действии: способы и приёмы повышения уровня читательской грамотности учащихся / Г. М. Доскарина ; под ред. А. С. Сабитова // Молодой ученый. – 2017. – № 10. – С. 19–21.
3. Ощепкова, Т. В. Приемы обучения различным видам чтения / Т. В. Ощепкова // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 13–15.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования от 8 октября 2022 года. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhhego-obrazovaniya-2> (дата обращения: 08.04. 2023).
5. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 2000. – 105 с.
6. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению / Н. Н. Сметанникова. – М. : Школьная библиотека, 2005. – 77 с.
7. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 08.04.2023 г.)
8. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.
9. Шилова, С.В. Использование элементов англоязычного фольклора при обучении дошкольников иностранному языку / С. В. Шилова // Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017 – С. 118–122.

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.1

**ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» И УЧЕБНОГО
ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ
ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ CLIL**

СЕКАЕВ ТИМУР ЮНИРОВИЧ

магистрант факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия,
temutr@yandex.ru

СЕКАЕВА АЛЛА КЯЗЫМОВНА

преподаватель иностранного языка факультета среднего профессионального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, sekaeva_10@mail.ru

Ключевые слова: интеграция, межпредметные связи, технология CLIL, учебные предметы «Технология», «Иностранный язык», начальная школа.

Аннотация. В статье рассматривается содержание технологии CLIL, его применение в формировании иноязычной коммуникативной компетенции на уроке технологии в начальной школе. Автор предлагает методику работы на интегрированном уроке, в результате которого обучающиеся овладевают предметными и межпредметными знаниями.

**INTEGRATION OF THE SUBJECT «FOREIGN LANGUAGE»
AND THE SUBJECT «TECHNOLOGY» IN PRIMARY SCHOOL BASED
ON THE USE OF CLIL TECHNOLOGY**

SEKAEV TIMUR YUNIROVICH

Master's student of the Faculty of Foreign Languages of the M. E. Evseviev
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

SEKAYEVA ALLA KAZYMOVNA

teacher of Foreign Language at the Faculty of Secondary Vocational Education of the
M. E. Evseviev Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Keywords: integration, interdisciplinary connection, CLIL technology, academic subjects “Technology”, “Foreign language”, primary school.

Abstract. The article discusses the content of CLIL technology, its application in the formation of foreign language communicative competence at the lesson “Technology” at primary school. The author offers a methodology for working in an integrated lesson, as a result of which students master subject and interdisciplinary knowledge.

В условиях постглобализации и многополярного мира обучение иностранным языкам (ИЯ), начиная с первой ступени начального общего образования, остается востребованным предметом в российских школах. Это положение закреплено в обновленных ФГОС третьего поколения, в котором

детально описаны личностные, метапредметные и предметные результаты. Предметные результаты начального общего образования должны быть направлены на сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на элементарном уровне и, следовательно, на применении знаний, умений и навыков в типичных учебных ситуациях и реальных жизненных условиях [4, с. 117].

Однако сложность организации реальных жизненных ситуаций для «управляемого овладения детьми иностранным языком» в неаутентичной среде бытования заключается в отсутствии естественных мотивов общения у младших школьников. Решению этой проблемы способствует использование интегрированного обучения.

Еще советские ученые разрабатывавшие методику обучения иностранным языкам отмечали, что в основе интегрированного обучения находятся внутрипредметные и межпредметные связи. Внутрипредметные связи основываются на методических принципах обучения ИЯ – это принципы дифференциации и интеграции. Принцип дифференциации обучения ИЯ (франц *différenciation*, или лат. *differentia* – разница) связан с разделением на различные формы общения (устной или письменной, монологической или диалогической речи), каждая из которых, имеет свои особенности и, исходя из особенностей каждой из них, организуется обучение. С другой стороны, имеет место и интеграция при работе над языковым материалом, когда обучение производится, лексике, грамматике ведется на речевой единице, представленной словом, словосочетанием, предложением или сверхфразовым единством. Кроме того, при обучении одному виду речевой деятельности затрагиваются и другие. Например, аудирование и говорение составляют устную речь, равно как чтение и письмо – письменную. Устная речь связана с чтением, чтение с письмом и говорением и т. д. Психологи подтверждают взаимосвязь и взаимовлияние видов речевой деятельности, и эти связи носят глубинный характер. Следовательно, все виды речевой деятельности взаимосвязаны в части речевой практики [2, с. 96].

Принимая во внимание межпредметные связи, отечественные ученые-методисты подчеркивали, что иностранный язык является одновременно предметом изучения, и важным средством – общения и познания. Эти особенности языка открывают широкие возможности для его интеграции с различными предметами учебного плана, в том числе и на начальной ступени обучения. Интеграция позволяет расширить содержательную сторону изучаемого материала, содействуя развитию общего кругозора учащихся. Усвоение учащимися языковых единиц происходит значительно успешнее, если школьники получают возможность употребить данное слово или конструкцию в новых ситуациях общения. В конце 20 века исследования по интегрированному обучению иностранному языку на раннем этапе нашло отражение в работах Н. Н. Ачкасова, О. А. Осиянова, Н. А. Малкина, С. А. Натальина, О. А. Денисенко, Н. Н. Трубанева, Л. Б. Чепцова, Е. В. Жирнова, Н. А. Яценко, С. В. Снегова и др. [2, с. 8]

Зарубежные методисты так же занимались исследованием методов интегративного обучения. Проанализировав свой практический опыт и опыт других педагогов, Д. Марш, А. Мальерс в 1994 году разработали свой метод, который получил название «предметно-языковое интегрированное обучение». Впоследствии он был признан как технология CLIL – Content . and Language Integrated Learning. Отличительной чертой CLIL технологии является то, что в процессе школьного обучения допускается объяснение на родном языке для более быстрого понимания отдельных фактов, осмысление которых вызывает трудность в использовании иноязычных умений, сформированных на начальном этапе. На уроках, организованных по CLIL технологии, происходит освоение конкретного предметного содержания и одновременное развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Для описания CLIL используют четыре педагогических принципа (4Cs): content (содержание), cognition (познание), communication (коммуникация), culture (культура). Все четыре принципа между собой тесно взаимосвязаны [6, с. 44].

Content или содержание включает в себя предметные знания, навыки и понятия, связанные с изучаемым предметом. Полагают, что «содержание является отправной точкой в планировании учебного процесса и определяет маршрут обучения».

Communication или общение предполагает использование функционального языка, необходимого для общения в классе, чтобы суметь задавать вопросы, согласиться с высказываниями по теме или нет, и т. д., а также целевого языка обучения, позволяющего извлекать смысл из изучаемого явления или факта.

Cognition или познание отвечает за развитие понятийного мышления, соответственно, за развитие навыков критического мышления, установления причинно-следственных связей, за развитие исследовательских навыков.

Culture или культура позволяет учащимся выйти за рамки привычного и расширить свою сложившуюся картину мира, воспитать уважительное отношение к чужой культуре и осознать ценность своей [6, с. 74].

Занятия на основе технологии CLIL могут организовываться двумя способами:

HARD (жесткий) CLIL представляет процесс обучения предмету на иностранном языке и ведет учитель-предметник, владеющий языком, а критериями оценки являются владение содержанием предмета.

SOFT (мягкий) CLIL представляет процесс обучения иностранному языку через предмет, т. е. отдельные предметные темы включаются в урок иностранного языка, ведет учитель иностранного языка, а критериями оценки являются владение содержанием предмета «иностранному языку» [6; 31].

Kay Bentley предложила иной способ классификации интегрированного обучения: языковой (language-led), предметный (subject-led modular) и частичное погружение (subject-led partial immersion).

Суть языкового способа (language-led) заключается в том, что в общем курсе иностранного языка выделяется один урок в юните или разделе для изучения межпредметной информации. Этот урок посвящён культурным,

историческим, бытовым и другим особенностям страны изучаемого языка, родной страны или сравнению данных особенностей между собой.

Предметный способ (subject-led modular) подразумевает преподавание учебного предмета на иностранном языке (примерно 15 часов в триместр / четверть / семестр), при этом темы выбираются учебным заведением или преподавателями.

Частичное погружение (subject-led partial immersion) состоит в том, что обучение 50% курса происходит на иностранном языке, включая, новый материал [5, с. 44].

На территории России в практике начального общего образования, к сожалению, технология CLIL не получила широкого распространения, ограничиваясь Soft CLIL или Language-led вследствие того, что HARD CLIL предполагает сотрудничество учителя иностранного языка и учителя-предметника, которое требует согласованности в работе учителей. Интегрированные курсы больше встречаются в дошкольном или дополнительном образовании.

Использование технологии CLIL располагает большим потенциалом в практике начального общего образования, если учитель начальной школы имеет право и может преподавать иностранный язык.

Как же ему реализовать технологию CLIL в обучении английскому языку на первой ступени начального общего образования?

Учитель начальной школы одновременно может и обучать предметам начальной ступени, быть классным руководителем и учителем-предметником по иностранному языку. Он много времени проводит со своими учениками вне урока, следовательно, имеется возможность проводить пропедевтическую подготовку еще в первом классе, используя реальные жизненные условия и типичные учебные ситуации. Например, в ситуациях встречи перед уроками и прощания после уроков, встреча после некоторого отсутствия ученика в школе по уважительным причинам, проводятся диалоги этикетного характера. Формируя правила поведения и общения школьников имеется возможность отработать функциональный язык.

Учебные предметы начальной ступени тематически перекликаются между собой, и можно выделить те темы, которые встречаются на уроках и того, или иного предмета и, значит, могут быть успешно интегрированы друг с другом на основе деятельности. Уроки по технологии, организованные на основе CLIL, предполагают интеграцию неречевого действия как средства и условия обучения иноязычному речевому действию, и имеют большой потенциал. Задания по художественной деятельности (лепка, рисование, аппликация) обеспечивают возможность языковой практики в естественных для детей ситуациях на основе предметно-практической деятельности. В процессе изготовления изделий интегрируются все виды детской деятельности: художественная, музыкальная, трудовая, игровая, танцевальная и т.п. При этом чисто учебные мотивы уходят на второй план, и дети сосредотачиваются на игровых, художественных или музыкальных действиях, в процессе выполнения которых они овладевают иноязычными средствами. Для учащихся иноязычная

деятельность становится одним из видов не только игры, но и общения. У них возникает внутренний, коммуникативно-познавательный мотив, развивающий интерес к предмету «иностранный язык» [1, с.39].

В качестве примера предлагается занятие, проведенное в школе во втором классе по теме «Домашние животные» / «Farm animals» на уроке технологии на основе CLIL в соответствии новым ФГОС. Интегрированное занятия по технологии имеет структуру, предложенную Секаевой А. К.: сообщение задания и создание атмосферы диалога, планирование деятельности, выполнение, оценка результатов [3, с. 232].

Farm Animals

Тип урока: CLIL (интегрированный)

Межпредметные связи: окружающий мир, технология, английский язык

Цели:

1. Образовательная цель:

- формирование элементарной иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности общаться с носителями изучаемого иностранного языка в устной (говорение и аудирование) форме с учётом возрастных возможностей и потребностей младшего школьника;
- формирование элементарных знаний и представлений о технологиях обработки бумаги и картона и соответствующих умений;

3. Развивающая цель:

- формирование регулятивных действий: планирование последовательных «шагов» для решения учебной задачи;
- развитие сенсомоторных процессов, психомоторной координации, глазомера через формирование практических умений

3. Воспитательная цель:

- воспитание уважительного отношения к иной культуре посредством знакомства, с детским пластом культуры стран изучаемого языка и более глубокого осознания особенностей культуры своего народа;
- развитие социально ценных личностных качеств: организованности, аккуратности, добросовестного и ответственного отношения к работе, взаимопомощи, волевой саморегуляции, активности и инициативности;

Задача:

1. Создание с опорой на ключевые слова, вопросы и/или иллюстрации устных монологических высказываний: описание домашнего животного;
2. Создавать устные связные монологические высказывания объёмом не менее 3 фраз в рамках изучаемой тематики с опорой на картинки, фотографии и/или ключевые слова, вопросы.

Результаты:

личностные: готовность вступать в сотрудничество с другими людьми с учётом этики общения; проявление толерантности и доброжелательности.

метапредметные: успешное участие обучающегося в диалогическом взаимодействии с субъектами образовательных отношений (знание и соблюдение правил учебного диалога) [4, с. 491].

Речевой материал:

Рецептивный лексический: keep pets at home for fun, for status, as friends; farm or domestic animals; provide (обеспечивать) us with food, wool, and other products / to live in barn houses or sheds.

Продуктивный лексический: colored cardstock paper, construction paper, (animal) craft template, a pattern, a piece, scissors, to fold, to trace, to glue, to cut.

Продуктивный грамматический: Present Simple, may, have got, let's

Учебный материал: картинки животных, картинки основных технологических операций ручной обработки бумаги и картона, аудио или видеозапись песни «Old MacDonald had a farm».

Структура урока на основе CLIL:

Content (содержание): в рамках предметной области учитель организует предметно-практическую деятельность – создание объемной аппликации «На ферме Макдональда». Ученики изготавливают подделки из бумаги и картона – домашних животных. Ученики называют на английском языке основные технологические операции ручной обработки бумаги и картона, а потом приступают к выполнению. В процессе изготовления изделия происходит: разметка деталей (с помощью шаблона – with the help of a template), формообразование деталей (сгибание, складывание тонкого картона и плотных видов бумаги и т. д. – folding of thin cardboard and dense types of paper and etc), сборка изделия (склеивание – gluing).

Communication (общение): изготовление аппликации организуется в парной форме работы, стимулирующей коммуникативное взаимодействие учащихся для совместного достижения планируемых результатов.

Cognition (познание): на уроке происходит развитие когнитивных процессов: логическое мышление, память, внимание, умение формулировать свою мысль на английском языке. В тоже время расширяется потенциальный словарный запас, автоматизируются лексико-грамматические навыки в контексте, развиваются навыки аудирования и говорения. После выполнения своего изделия, дети составляют монологическое высказывание о домашних животных, живущих на ферме из нескольких предложений.

Culture (культура): В ходе изготовления объемной аппликации учащимся будет предложено прослушать детскую аутентичную песню «Old MacDonald had a farm».

Ход урока:

1. Оргмомент: Hello everyone! How are you today?

II. Создание атмосферы диалога / Речевая зарядка:

T. Now students Look at the pictures on the board and answer my questions, please. Do you see them? Where do you see these animals? Can you match them into three groups? What are they / these groups called? (A cow, a parrot, a wolf, a sheep, a cat, a rabbit, a hen, a turtle, a fox – pets, farm or domestic, zoo or wild). What is the difference between them? (Wild animals live in deep forests and jungles). These animals depend either on plants or other animals for food. Farm animals are mostly kept in barn houses or sheds. They provide us with food, wool, and other products.

Farmers feed and take care of them. People keep pets at home for fun, for status, as friends.

III. Планирование предметно-практической деятельности:

Students, guess, what sounds do you hear? (Farm animals) What are we going to make today? (Farm animals). Дети на основе наводящих вопросов формулируют цель урока, затем рассматривают иллюстрации, выбирают и объясняют алгоритм изготовления фигуры животного. Перед выполнением работы, нужно проверить готовность и технику безопасности работы.

T. That's right. We're going to make farm animals. Are you ready for the work? Have you got colored cardstock paper or construction paper? Scissors? Glue? Crayons? Учитель проводит тренировочное упражнение с целью автоматизации притяжательных местоимений и притяжательного существительного в ситуации:

T. Guess pupils whose cardstock / colored paper / glue is this? Scissors / crayons are these?

P1. It's my paper. P2. It's his / her paper. P3. It's Masha's paper.

Следующее действие учителя – это напоминание о правилах обращения с ножницами, клеем.

Учитель организует межличностное общение в парах сменного состава.

P1: Let's make a farm cow, Danil. Have you got scissors?

P2: No, I haven't.

P1: You may take my scissors.

P2: Thank you.

P1: Semyon, have you got scissors?

P2: Yes, I've scissors and glue.

P1: Let's make a farm cow with your scissors and glue and my colored cardstock or construction paper.

P2: Fine.

T. How are we going to make farm animals?

Step 1. Use animal craft templates as patterns to trace and cut out each of the pieces on colored cardstock or construction paper.

Step 2. Add glue at the top of the animal body and glue the head onto it. Then glue the smaller pieces at the top of the head.

Step 3: Glue each of the animal details on the sides of the body.

При помощи технологических картинок операций выполнения аппликаций дети повторяют алгоритм изготовления животных в аппликациях.

IV. Выполнение предметно-практической деятельности / изготовление аппликации. Дети выбирают домашнее животное и приступают к изготовлению его в парах. В процессе работы ученики слушают песню «Old Macdonald had a farm», во время динамической паузы ученики могут потанцевать под эту песню, чтобы снять физиологическое напряжение. В процессе изготовления поделок учитель старается подходить к каждой паре и комментировать их действия, используя Present Progressive Tense.

V. Оценка результатов: обсуждение продуктов неречевой деятельности.

T. Do you like your farm animals? What's this? What does your animal say? What does it eat? What does an animal give to people? Remember: a cow – cows.

P1. This is a cow. Cows say moo-moo. They eat grasses and leaves. They give milk to people.

P2. This is a pig. Pigs say oink-oink. They eat grasses and leaves. They give meat to people.

Таким образом, в процессе проведения урока учащиеся одновременно достигли предметных результатов по технологии и иностранному языку. Учащиеся смогли применить иноязычные тематические знания, умения и навыки в реальных жизненных условиях. Применение технологии CLIL способствует успешному овладению младшими школьниками содержанием учебного предмета и формированию иноязычной коммуникативной компетенцией на элементарном уровне. Эта статья будет полезна студентам и педагогам, имеющим профессиональную подготовку в направлениях «иностранные языки» и «преподавание в начальных классах», а также всем заинтересованным лицам.

Список использованных источников

1. Бахталиня, Е. Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду / Е. Ю. Бахталиня // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1 (12) – С. 37–41.

2. Никитенко, З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. / З. Н. Никитенко, Н. Д. Гальскова – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2007. – 176 с. – ISBN 5-89308-195-1.

3. Секаева, А. К. Интеграция как условие повышения эффективности развития иноязычной речи слушателей курсов «Языковая мозаика» (на материале английского языка) / А. К. Секаева // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 1 (21) – С. 230–234. – ISSN 1815-4964.

4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования : Протокол 6/22 от 15.09.2022 г. [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию]. – URL: https://edsoo.ru/Primernaya_osnovnaya_obrazovatel'naya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya.htm (дата обращения 10.04.2023)

5. Bentley, K The TKT Course CLIL Module / K. Bentley – Cambridge : Cambridge, Cambridge University Press 2010, – 124 p. – ISBN: 9780521157339.

6. Coyle D. CLIL: Content and language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 184 p. – ISBN 0521112982, 9780521112987

УДК 81.25

ББК 81

ПРОЯВЛЕНИЕ ФРЕЙМОВОЙ СТРУКТУРЫ В ТЕКСТЕ И В ПЕРЕВОДЕ

СУХАНОВА АНГЕЛИНА СЕРГЕЕВНА

кандидат филологических наук, ассистент кафедры

иноязычного образования Института международного образования

Московского педагогического государственного университета, г. Москва,

Россия, as.sukhanova@mpgu.su

Ключевые слова: фрейм, перевод, когнитивное переводоведение, когнитивная лингвистика, семантика, вербальная репрезентация

Аннотация. Фреймы позволяют рассмотреть концептуальные основания семантики языковых единиц и показать, как структурируются знания о мире в разных областях. Применение теории фреймов в сопоставительном аспекте в исследовании перевода дает возможность сравнить средства выражения этих знаний в исходном и переводящем языках. В статье показано, как проявляется фреймовая структура в ближайшем контексте и какие могут быть основания для поиска аналогичных структур и выражения их в тексте перевода.

FRAME STRUCTURE MANIFESTATION IN TEXT AND IN TRANSLATION

SUKHANOVA ANGELINA SERGEYEVNA

PhD (Candidate) in Philology, assistant at the Department of Foreign Language
Education of the Institute on International Education of the Moscow State
Pedagogical University, Moscow, Russia

Key words: frame, translation, cognitive translatology, cognitive linguistics, semantics, verbalisation

Abstract. Frames provide an insight into the conceptual foundations of the semantics of language units and show the structuring of knowledge about the world in different domains. If applied in comparative studies in the field of translation, frames are a tool to compare the means of expressing this knowledge in the source and the target languages. The study aims to show how the frame structure is revealed in the immediate context and to find the basis for similar structures and their verbalisation in the target text.

Теория фреймов нашла применение во множестве работ в области когнитивной лингвистики, став эффективным инструментом исследования семантики и понимания.

В классическом определении М. Минского фрейм – это структура данных для представления стереотипной ситуации [6, с. 7]. Исходя из этого фрейм часто рассматривают именно как сценарный фрейм, то есть содержащий эпизоды социального взаимодействия, как, например, поход в кино или обед в кафе [12, p. 215].

Однако у Ч. Филлмора фрейм представлен как структурированный концепт, отражающий логические связи между элементами действительности, которые в него включены, и содержащий лексико-грамматические языковые средства для выражения этих связей и отношений [10, с. 110]. Такой фрейм образуется путем фиксации языковых средств для описания определенной схемы знания о предметах или явлениях действительности. Схемы приобретаются в результате опыта взаимодействия с действительностью и ее языковым описанием и обеспечением и в свою очередь состоят из набора сцен, возникающих как зрительные образы в памяти человека. Основываясь на таком понимании фрейма, Е. Г. Беляевская выделяет ситуационные и классификационные фреймы. Первые отвечают за хранение информации об активном взаимодействии объектов действительности или о существовании предмета в пространственно-временной ситуации. Вторые хранят информацию

о логических отношениях предметов и явлений, такие как подобие или гипогиперонимические отношения [2, с. 19]. Фреймы не только содержат знания о мире ситуативного или классификационного характера, но и знания о средствах выражения этих знаний в языке [1, с. 347]. Это делает фрейм единицей не только когнитивного порядка, но и тесно связанной с языковым выражением.

Применяя теорию фреймов в исследовании перевода, стоит обратить внимание на мысль Ч. Филлмора о том, что «слова из языкового фрейма активизируют в сознании говорящего весь фрейм и ассоциированную с ним схему; схемы могут быть использованы в качестве инструмента построения блоков для конструирования (на основе слов в тексте) модели текста, то есть модели мира, совместимой с текстом» [10, с. 111]. Знание фрейма и средств его реализации в языке позволяет переводчику прийти к верному пониманию смысла благодаря воссозданию когнитивной модели текста.

Некоторые исследователи в области теории перевода даже предлагают считать фрейм единицей перевода, выдвигая в качестве критерия смысловую определенность, обусловленную ситуацией [9, с. 43]. При этом подразумевается, что коммуникация протекает на фоне известной участникам информации, к которой добавляется новая. Фрейм задает структуру ситуации как нечто известное, то есть становится тем «известным», что лежит в основе речевого произведения оригинала.

Во время перевода между когнитивной сферой знаний переводчика и когнитивным содержанием, которое задано автором в тексте, должно образоваться «пересечение» [11, с. 70]. Только в том случае, когда переводчик обладает когнитивным опытом, равным или превышающим опыт автора оригинального текста, перевод проходит успешно [4, с. 525]. Таким образом, основополагающую роль в процессе перевода играет общность фреймов в сознании коммуникантов и переводчика и знание способов выражения элементов фрейма в языке.

Во время восприятия исходного текста (ИТ) происходит обнаружение и построение фреймовых структур. Переводчику необходимо с помощью фреймов проанализировать структуру оригинала, провести сопоставление с фреймами, которые содержатся в картине мира языка перевода, и найти средства выражения. Такой подход позволяет установить помимо прочего идиоматические средства, сходства или расхождения [13, с. 170]. Следует отметить, что эти процессы происходят незаметно для переводчика, практически одномоментно. Благодаря полученным ранее знаниям о действительности, а также предметным знаниям, переводчик уже имеет определенные фреймы, которые могут быть неполными, но уже помогают адаптировать новые незнакомые слова в контексте к знакомому содержанию, благодаря чему соответствующий фрейм пополняется новой информацией и средствами ее выражения [8, с. 92].

В качестве примера того, как проявляет себя фреймовая структура в контексте, мы рассмотрели фрейм, возникающий при наличии в контексте слова “environment”, и выявили соответствующие варианты перевода этого

слова, чтобы показать, как на смысл слова воздействует содержание фрейма, создающего контекст.

Слово “environment” определяется как “the circumstances, objects, or conditions by which one is surrounded”, “the complex of physical, chemical, and biotic factors”, “the aggregate of social and cultural conditions”, “the position or characteristic position of a linguistic element in a sequence”, “a computer interface from which various tasks can be performed” [14, эл. ресурс] и проявляется в этих значениях, как показывает корпусное исследование этого слова в Британском национальном корпусе и Американском корпусе современного английского языка, в контекстах, которые соответствуют разным предметным областям знаний: знаниям об экологии, о физическом взаимодействии предметов, о социальном, экономическом и государственном устройстве, о психологическом влиянии на человека его окружения, о компьютерной системе и терминологии.

Общее определение для знания, выраженного с помощью слова “environment”, можно задать в виде формулировок, в которой будут отражены пропозициональные связи между элементами, или слотами, фрейма:

- 1) [Субъект/Объект] находится в окружении [Факторов];
- 2) [Субъект/Объект] выполняет [Деятельность];
- 3) [Субъект/Объект] подвергается воздействию [Факторов].

Также обнаруживаются дополнительные слоты, которые чаще остаются не выражены языковыми средствами, но принадлежат этому фрейму:

4) *Взаимодействие производит [Результат], который может воздействовать на саму систему [Субъект/Объект]-[Факторы] в их единой [Локации] или на другую [Локацию].*

Рассмотрим на примере, как фреймовая структура участвует в формировании контекста и в создании смысла слова “environment”. В данном отрывке текста вербализованы практически все описанные нами слоты фрейма:

«It was stated that it might be more relevant for developing countries to look at the specific regulatory functions that needed to be fulfilled, rather than seeking to apply a ready-made model. In the case of water, the following main functions were identified: regulation of the natural monopoly, regulation of tariffs, quality control, regulation of competition, consumer protection, and protection of the environment» [15, эл. ресурс].

Слот [Субъект/Объект] содержит информацию о развивающихся странах и представлен “developing countries”. Содержание этого слота автоматически определяет слот [Деятельность], который подразумевает жизнь людей в указанных условиях. Связь (1) [Субъект/Объект] находится в окружении [Факторов] устанавливается благодаря наличию определенных ассоциаций. Некоторые из условий и факторов выражены вербально в контексте далее: важность определенных вопросов, связанных с водоснабжением. Слот [Результат] позволяет предположить, что отсутствие регулирования влияет на качество жизни в развивающихся странах. Регулирование требуется в различных сферах, то есть необходимо изменить содержание слота [Факторы], что выражено различными отглагольными существительными “protection”, “regulation”, “control”. Отсутствие отсылок к влиянию на другие среды, за

пределами развивающихся стран, определяет содержание слота [Локация] как замкнутой системе взаимодействия условий в этих странах и жителей, пользующихся этими условиями. Знание об экологических проблемах, их связях с деятельностью человека, а также указание на водоснабжение в контексте создают целостный фрейм описываемой ситуации, который связан с множеством фреймов знаний, хранящихся в сознании переводчика в качестве фоновой информации.

Переводчик, подходя к переводу слова “environment”, уже осознает все содержание фрейма, который, исходя из данных в контексте, определяется предметной областью знаний об экологии, и находит соответствующие средства перевода:

«Было заявлено, что для развивающихся стран может быть важнее изучать конкретные функции регулирования, которые необходимо выполнять, а не стараться применять готовую модель. В случае водоснабжения были выделены следующие основные функции: регулирование естественной монополии, регулирование тарифов, контроль качества, регулирование конкуренции, защита прав потребителей и охрана окружающей среды» [5, эл. ресурс].

Переводчик выбрал средства перевода на русский язык, которые содержатся в фреймах, соответствующих фреймам исходного текста. Слоты связанного со словом “environment” фрейма получили языковое выражение в языке перевода: развивающиеся страны (слот [Субъект/Объект]), регулирование водоснабжения (слот [Факторы]). Так же, как и в ИТ, в переводящем тексте (ПТ) за пределами языкового контекста осталось информационное наполнение слотов [Результат] и [Локация]. Основываясь на содержании этих слотов, переводчик смог верно определить предметную область знаний, достроить фрейм и подобрать нужные средства выражения в ПТ. Обладая достаточными языковыми знаниями о ситуации, для перевода “protection of the environment” он выбрал эквивалент “охрана окружающей среды”.

В контексте, содержание которого определяется другой предметной областью, изменится и содержание фрейма, хотя структура его сохранится без изменений. К примеру, в следующем контексте можно говорить о том, что фрейм определяется областью знаний о психологии:

«Obviously, in this event, the gene would only exhibit its effect in an environment which included normal education. In a prehistoric environment it might have had no detectable effect, or it might have had some different effect and have been known to cave-dwelling geneticists as, say, a gene for inability to read animal footprints. In our educated environment it would properly be called a ‘gene for dyslexia’, since dyslexia would be its most salient consequence» [7, эл. ресурс].

Выражена связь (1) [Субъект/Объект] находится в окружении [Факторов] в виде “gene... in an environment”. Слот [Факторы] передан через “normal education”, затем “prehistoric”, “educated”. Выражено отношение (2) [Субъект/Объект] выполняет [Деятельность] с помощью явного “gene would only exhibit its effect”, которое в (слот [Результат]) в свою очередь также влияет

на факторы и объект. Слот [Локация] также получил информационное наполнение. Он ограничивает ситуацию взаимодействия одной средой. Примечательно, что ген в данном контексте имеет физическое воплощение, тогда как окружающие его условия, такие как образование и окружение человека, скорее относятся к нематериальным и даже психологическим. В этом случае переводчику необходимо было установить языковые средства, которые могут выразить содержание слотов с учетом другой предметной области – знаний о психологии, образовании, социуме:

«Очевидно, что ген в рассматриваемой ситуации будет проявлять свой эффект только при наличии такого фактора среды, как нормальное образование. В доисторическом окружении этот ген не имел бы никаких заметных эффектов или бы имел какие-то другие эффекты и был бы известен пещерным генетикам, как, скажем, ген неспособности читать следы животных. В нашем образованном окружении правильно было бы назвать его «геном дислексии», поскольку дислексия была бы его наиболее заметным проявлением» [7, эл. ресурс].

В переводе можно обнаружить соблюдение всех связей элементов фрейма, которые были также выражены в оригинале. Благодаря верному определению предметной области переводчик выбирает для перевода “environment” разные средства: “среда”, “окружение” и снова “окружение”. В русском языке слово “окружение” имеет значение «Круг лиц, в котором вращается кто-либо» [3, эл. ресурс], и оно позволяет переводчику отразить в переводе факторы психологической связи.

При анализе перевода помимо языковых значений необходимо учитывать конвенциональный характер языковых соответствий и влияние контекста. Применение фреймов к анализу позволяет показать универсальные структуры знаний, которые хранятся в ментальном пространстве человека и проявляются в контексте. Такой метод раскрывает соответствия на концептуальном уровне, а поскольку фрейм хранит в себе также языковую информацию, можно выявить средства обозначения, принятые в обоих языках.

Список использованных источников

1. Беляевская, Е. Г. Типология фреймов в конструировании языковой системы и дискурса / Е. Г. Беляевская // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXIV. – М. : МГУ имени М.В.Ломоносова; Неолит, 2018. – С. 346–349.
2. Беляевская, Е. Г. Фреймы «действия» и «деятельности» как основание классификации лексических единиц / Е. Г. Беляевская // Вестник МГЛУ, 2013. Вып. 20 (680): Новое в лексикологических исследованиях: преемственность и инновации. – С. 18–28.
3. БТС – Большой толковый словарь русского языка. гл. ред. С. А. Кузнецов. Первое издание. – СПб. : Норинт, 1998. – URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 15.03.2023)
4. Гарбовский, Н. К. Теория перевода : учебник / Н. К. Гарбовский. – 2-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
5. Конференция Организации Объединенных Наций по торговле и развитию. Доклад рассчитанного на несколько лет совещания экспертов по услугам, развитию и торговле: регулятивные и институциональные аспекты – о работе его второй сессии. Женева,

17–19 марта 2010 года. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10505/94/PDF/G1050594.pdf?OpenElement> (дата обращения 26.03.2023)

6. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский ; пер. с англ. – М. : Энергия, 1979. – 152 с.

7. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения 10.03.2023).

8. Ремхе, И. Н. Переводческий процесс в аспекте когнитивного моделирования : монография / И. Н. Ремхе. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. – 144 с.

9. Семенов, А. Л. Основные положения общей теории перевода : учеб. пособие / А. Л. Семенов. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 99 с.

10. Филлмор, Ч. Основные проблемы лексической семантики / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XII. Прикладная лингвистика. – М. : Радуга, 1983. – С. 74–122.

11. Янссен-Фесенко, Т. А. Перевод в структуре ментального пространства: концептуальный подход / Т. А. Янссен-Фесенко, А. Л. Вайгель // Язык и культура. – 2013. – №4 (24). – С. 66–76.

12. Dijk, T. A. v. Context and Cognition: Knowledge frames and speech act comprehension / T. A. v. Dijk // Journal of Pragmatics 1, 1977. – P. 211–231.

13. Hasegawa, Y. On the universality of frames. Evidence from English-to-Japanese translation / Hasegawa, Y., Lee-Goldman, R., & Fillmore, C. J. // Constructions and Frames, 6(2), 2014. P. 170–201. <https://doi.org/10.1075/CF.6.2.03HAS> [United Nations Conference on Trade and Development]

14. Merriam-Webster. – URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения 02.04.2023)

15. United Nations Conference on Trade and Development. Report of the Multi-year Expert Meeting on Services, Development and Trade: the Regulatory and Institutional Dimension on its second session. Geneva, 17–19 March 2010. – URL: https://unctad.org/system/files/official-document/c1mem3d6_en.pdf (дата обращения 09.01.2022)

УДК 373.3(045)

ББК 74.202

РОЛЬ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

ТУКАЕВА ОЛЬГА ЕВГЕНЬЕВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры
иностранных языков и методик обучения

Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, tukaevaolga@yandex.ru

АЧЫЛОВА АЙНА

студентка факультета иностранных языков

Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Ключевые слова: образование, иностранный язык, раннее обучение, лексика, игра, игровые методы, младшие школьники.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обучения лексике иностранного языка на младшем этапе с помощью игры, которая считается одним из самых успешных средств интенсификации обучения иностранному языку на младшем этапе. В работе даны примеры упражнений, отрабатывающих лексику на уровне слова.

THE ROLE OF THE GAME IN THE PROCESS OF LEARNING THE VOCABULARY OF A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE

TUKAEVA OLGA EVGENYEVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Languages and Teaching Methods,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ACHYLOVA AINA

undergraduate student
Faculty of Foreign Languages,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: education, foreign language, early learning, vocabulary, game, game methods, junior schoolchildren.

Abstract. The article discusses the issues of teaching vocabulary of a foreign language at the junior stage with the help of a game, which is considered one of the most successful means of intensifying foreign language teaching at the junior stage. The paper gives examples of exercises that work out vocabulary at the word level.

В процессе обучения иностранному языку младших школьников на современном этапе развития российского образования происходят изменения, благодаря которым на первое место выступает вопрос о формировании элементарных основ иноязычной коммуникативной компетенции, характеризующейся многокомпонентной структурой. Принято различать следующие ее компоненты: грамматическая и лексическая компетенция, речевая компетенция и социокультурная компетенция. От того, насколько сформированы лексические навыки школьников, зависит уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

На практике владение лексическим материалом учащимися на младшем этапе не в достаточном объеме отвечает требованиям учебных программ, их монологическая и диалогическая речь лишена лексической вариативности, а употребляемая ими лексика однообразна и не всегда соответствует принятым нормам общения. Следовательно, для формирования необходимых лексических навыков на младшем этапе требуется разработка различных форм обучения лексике.

Как известно, одним из успешных средств интенсификации обучения иностранной лексике на начальном этапе является игра. «Игровая деятельность всегда привлекательна для детей. Игра уравнивает и сильных, и слабых в языковой подготовке детей. Благодаря быстрой реакции, сообразительности,

иногда находчивости можно опередить соперников. Игра увлекает и создает атмосферу радости, дает ощущения успеха и массу положительных эмоций. Ради достижения цели ребенок начинает свободно использовать в своей речи иностранные слова, что приводит к положительным результатам обучения. Усвоение языкового материала происходит естественным путем» [4, с. 46]. И. В. Вронская, рассматривая вопросы формирования лексических навыков, отмечает, что «среди изучаемых аспектов языка и существующих видов речевой деятельности вряд ли найдется более значимый, основополагающий аспект, который способен дать возможность выразить свои мысли, используя иную знаковую систему» [2, с. 135]. «Лексика, которой дети овладевают на раннем этапе, является продуктивной, то есть изученные слова дети могут быстро и правильно употреблять в речи для выражения своей мысли» [5].

Согласно классификации, предлагаемой в «Базе данных игр для обучения английскому и немецкому языкам», игры разделяются на языковые и речевые. Языковые игры, в свою очередь, группируются на грамматические, лексические и фонетические [1]. Лексические игры дают возможность создания коммуникативных ситуаций, которые приближены к реальному общению. В таких играх происходит работа над изучаемой лексикой. С помощью лексических игр происходит демонстрация сочетаемости различных слов друг с другом.

Согласно классификации Е. Н. Солововой, упражнения построены по принципу деления языка на уровни, то есть упражнения на уровне слова, словосочетания, предложения и сверхфразового единства [3, с. 96].

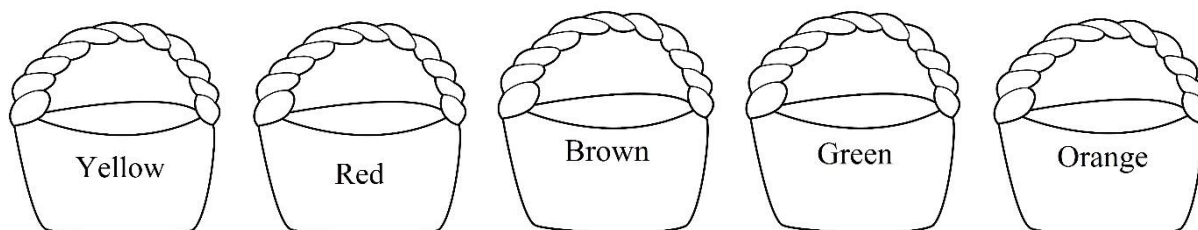
Рассмотрим первую группу упражнений.

1. «Золушка»

Цель игры: Повторение лексики по теме «Цвета»

Реквизит: Картинки с изображением корзинок, на каждой корзинке написан определенный цвет, картинка с овощами и фруктами.

Ход игры: Учитель на доску вывешивает картинки с изображением фруктов и овощей. Затем учитель сообщает детям, что злая мачеха дала Золушке задание распределить фрукты и овощи по цветам, т. е. по корзинам. Давайте поможем Золушке сделать это задание как можно быстрее, чтобы она успела на бал.



2. «Хитрые антонимы»

Реквизит: карточки со словами, к которым надо будет подобрать антонимы.

Ход игры: Учитель делит класс на две команды. Каждой команде выдаются карточки со словами. Ученики должны подобрать к этим словам антонимы. Антонимы к данным словам написаны на доске, но буквы в них перепутаны. Ученикам необходимо расшифровать слова на доске и затем подобрать антонимы.

3. «Обед на одну букву»

Цель игры: Активизация лексики по теме «Еда».

Реквизит: Картинки с изображением еды.

Ход игры: Учитель делит класс на несколько команд. Каждой команде предлагается составить обед на одну букву, которую назовет учитель. Например, учитель называет букву *b*, учащиеся должны составить меню на обед, но все блюда должны начинаться на эту букву. За правильно выполненное задание дается один балл. Побеждает тот, у кого набрано больше всего баллов. При составлении меню можно использовать картинки по теме.

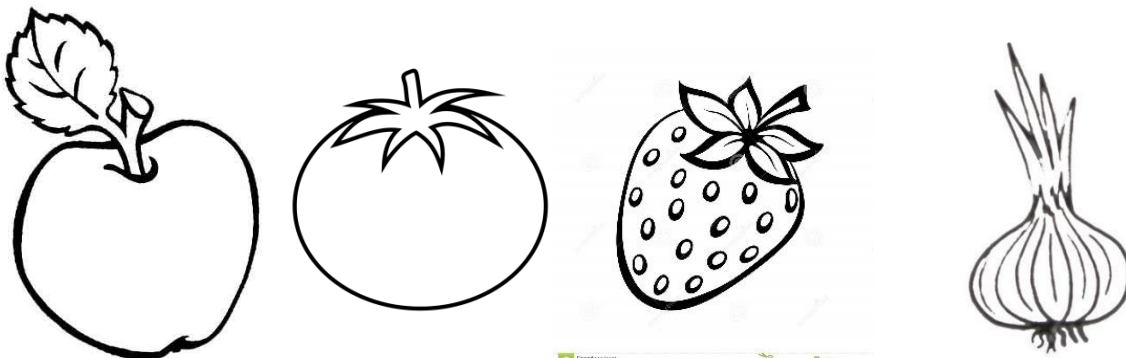


4. «Садовник»

Цель игры: Повторение лексики по теме «Еда»

Реквизит: Картинки с изображением трех корзинок: для овощей, фруктов и ягод; карточки с названиями слов по теме.

Ход игры: Учитель на доску вывешивает карточки с названием фруктов, овощей и ягод. Затем учитель сообщает детям, что садовнику необходимо данные продукты распределить по трем корзинкам. Игра может быть организована в командах, для каждой команды отдельная корзинка. Команда, быстрее всего собравшая свою корзинку становится победителем.



5. «Подбери синоним»

Реквизит: карточки со словами, к которым надо будет подобрать синонимы.

Ход игры: Учитель делит класс на две команды. Каждой команде выдаются карточки со словами. Ученики должны подобрать к этим словам синонимы. Синонимы к данным словам написаны на доске, но буквы в них перепутаны. Ученикам необходимо расшифровать слова на доске и затем подобрать синонимы.

Игру для урока иностранного языка необходимо выбирать в соответствии с возрастными психологическими особенностями учеников, их интересами и мотивами. Важным моментом является также методическая цель игры, ее образовательная ценность. Игра должна быть проста в объяснении, а правила понятными и универсальными, чтобы легко можно было подстроить под количество, возраст и уровень знаний учеников.

Список использованных источников

1. База данных игр для обучения английскому и немецкому языкам (база данных) / С. Г. Вишленкова, О. П. Бурканова, Л. В. Варданян, Е. Н. Ветошкина [и др.] ; Мордовский государственный педагогический институт . –Саранск, 2018. – 1 электрон. опт. диск.

2. Вронская, И. В. Методика раннего обучения английскому языку / И. В. Вронская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 336 с.

3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. – 238 с.

4. Тукаева, О. Е. Технологии раннего обучения иностранному языку // Теория и практика раннего обучения иностранным языкам : монография (технологии и подходы) / под редакцией Л. А. Лазутовой ; Мордовский государственный педагогический университет. – 2-е издание перераб и доп. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2021. – С. 42–56.

5. Тукаева, О. Е. Формирование лексических навыков на раннем этапе обучения иностранному языку // Евсевьевские чтения. Серия: Лингвистика и методика: междисциплинарный подход : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции – 56-е Евсевьевские чтения, 19–20 марта 2020 г. / редколлегия: Л. А. Лазутова, О. Е. Тукаева, Л. Е. Бабушкина ; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск, 2020.

УДК 376 (045)

ББК 74.57

USING THE «FLIPPED LEARNING» TECHNOLOGY IN ENGLISH LESSONS

TYAPAEVA SVETLANA ANATOLIEVNA

5th year student of the Faculty of Foreign Languages
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia,

svetla3nna@yandex.ru

Key words: blended learning, flipped classroom, flipped classroom concepts, flipped classroom technology components.

Abstract. The article examined the concepts of flipped classroom technology, its short history of origin, the components that make up the blended learning technology discussed in this article, new additional requirements for teachers who are going to or are already using this technology, as well as the benefits of its practical use and the possibility of «Flipped classroom» in the process of teaching English.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ТЯПАЕВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА

студент 5 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»,
Саранск, Россия , svetla3nna@yandex.ru

Ключевые слова: смешанное обучение, перевернутый класс, концепции перевернутого класса, компоненты технологии перевернутого класса.

Аннотация. В статье рассматриваются концепции технологии перевернутого класса, ее история возникновения, компоненты, из которых состоит данная технология смешанного обучения, дополнительные требования к преподавателям использующим данную технологию, а также преимущества при ее практическом использовании и возможности «Перевернутого класса» в процессе обучения английскому языку.

As a response to the needs of the modern technological society associated with changes in learning models, all-round development of the student's personality, one option may be the technology of blended learning «Flipped Classroom».

«Flipped Classroom» is a teaching model in which the teacher provides material for self-study at home, and the classroom practice reinforces it. The name of this technique speaks for itself, that is, in its concept, the lesson-lecture and homework are "flipped". The student watches a lecture on a certain topic at home before class, and the lesson involves practical work, projects, and discussion. More often than not, the online lecture becomes the focal point of this approach to learning.

The main concepts of this methodology:

- active learning of material;
- strong motivational basis;
- a transformed learning process;
- digital recording [2, с. 230].

«The Flipped Classroom» is a rather interesting and valuable technique because it changes the purpose and function of a typical lesson. It transforms the classroom into a real workshop, where students, having read the lecture material beforehand, can clarify aspects that remain unclear, apply what they have learned in practice, and share practical experiences with one another. During the lesson, the teacher is more of an instructor and advisor, encouraging and motivating students to work individually as well as in groups.

Flipped Classroom technology was invented in 2008 by educators Jonathan Bergman and Aaron Sams. Initially it was intended to help students who missed a lot

of class time, but later it became useful for the rest of the class, who appreciated being able to view the lecture material at home and reinforce what they had learned. This allowed the teachers to reconsider their teaching methods and the whole system. At first D. Bergman and A. Sams created Power Point presentations of their lesson materials with narration. Then the presentations were replaced by author's videos. Thus, the teachers quickly realized that the approach of presenting theoretical material online in advance freed up classroom hours, which could be used to elaborate more thoroughly on the teaching material already in face-to-face contact in the classroom [3, c 25].

Thus, we can say that classrooms have become a place of «homework» that is, of thorough assimilation of topics and problem questions, as well as an opportunity to implement cooperative learning. But most importantly, all aspects of the lectures can be worked through by the teacher in the future in order to increase as much as possible such a scarce learning resource as time.

Currently, there are four main components of the Flipped Classroom technology – «the Four Pillars of F-L-I-P»:

- F – Flexible Environment

The technology allows for a variety of operating modes. This technological component lies not only in the physical manifestation of the flexibility of the mode, but also in the flexibility of approaches, that is, the individualization of the learning process, the selection of techniques and materials for special groups of students.

- L – Learning Culture

In the traditional lesson model, the teacher has the leading role and is the leader of the learning process. With the technology of the «flipped classroom» the student himself carries out the selection and analysis of information, while the teacher acts as a support, entering into the process when the student needs to indicate the best way to solve the problem, to direct his activity in the right direction.

- I –Intentional Content

The teacher clearly separates the information and materials for practicing it that will come from him and those that the student will seek out and do on his own. This principle lies in the fact that the teacher needs to maximize the activity of the student in the process, the intensity of his work as a team and individually.

- P – Professional Educator

The teacher targeting the Flipped Classroom technology requires special skills and craftsmanship. During class work, the teacher observes students' work, providing feedback, assessment, and accompaniment when they need it. During class work, the teacher observes students' work, providing feedback, assessment, and follow-up when they need it. The teacher is constantly reflecting on his or her work, sharing experiences and accepting constructive criticism, and he or she never stops transforming materials and working to optimize the learning process. Despite the apparent «invisibility» of the teacher in the learning process in this technology, he or she is an integral part of teaching, a connecting element, which holds the entire learning process [1, c. 149].

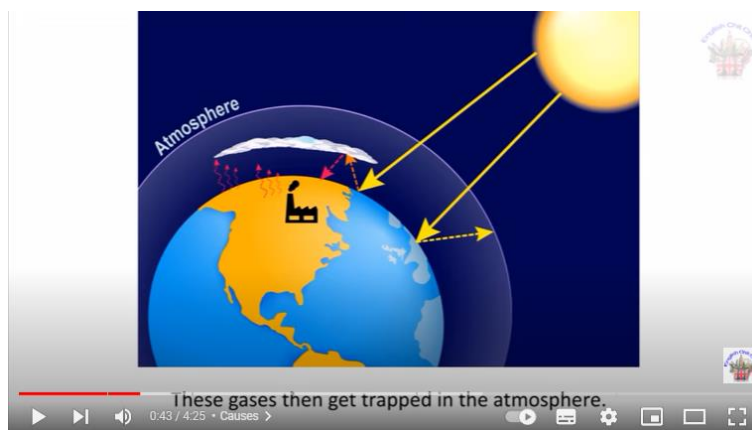
The flipped classroom has many possibilities and can bring a lot of advantages in teaching a foreign language. For example, the teacher has the opportunity to free up time which in a traditional lesson was allocated to the explanation of grammatical material, transferring it to the preliminary preparatory block. In this case, the class has the opportunity not only to check the general understanding of the topic, for example, through a quick questioning concerning its basic rules, but also to pay extra attention to examples of exceptions and irregular forms.

Flipped Classroom technology meets the needs of today's technological world by incorporating the basics of the classroom system and the capabilities of information and communication technology, which allows not only a variety of foreign language learning, but also a new way of looking at the teaching system and the presentation of the material. This technology can become effective both for the students, who now extract knowledge independently, and for teachers, allowing freeing up classroom hours for more in-depth study of problematic issues, and also makes it possible to increase the quality of the material taught by means of short but capacious video lessons, interesting articles and interactive exercises for checking the understanding of information.

Let's look at how to apply this technology in an English class. As homework, the teacher presented a video on «Environmental issues» through which the students were introduced to new vocabulary on the topic. The flipped classroom technology allowed students to watch the video at any time and at any speed that was convenient for them.

https://www.youtube.com/watch?v=Oa7ntoCf8yU&ab_channel=EnglishChitChat

Using the YouTube platform, students could adjust the speed of video playback, i.e., they could watch the video in an accelerated or slowed-down pace.



Picture 1. An example of the platform's ability to stop a video

This platform also has the ability to add subtitles, which has also helped students who are falling behind or have difficulty listening, to complete the self-test exercise correctly. Also, on this platform there is an option to pause the video, which allows students to study the word carefully and have time to write it down. Often there is no such opportunity in the classroom, as all students work at a different pace and some need more time to complete such a task.



Burning fossil fuels, such as coal, oil and gas, releases carbon dioxide into the atmosphere.

Picture 2. Example vocabulary on the topic

The capabilities of Youtube have certainly made it easier for students who have difficulty understanding the text verbally.

In addition to the theoretical part, the students were offered the self-testing task mentioned earlier. According to this task, the students had to compose a glossary, using the video material presented.

Word	Transcription	Translation
<i>Example: Environment</i>	<i>[ɪn 'vaɪərənmənt]</i>	<i>Окружающая среда</i>

Picture 3. An example of a glossary

In class, students checked with each other and completed the words they had written out. If there were any questions about the video, they could ask the teacher about them. The joint discussion of difficult moments allows us to achieve better results in learning. As a practice for new vocabulary, the students performed the following tasks:

«**Confusion**» – a student chooses one word, such as environment, and writes it on the board by swapping letters, such as imennnvtrøe, and the students have to guess and write it correctly. Students can use this activity to fill in the written spelling of new words.

«**Missing word**» Students come up with one sentence each with a new word, but when they read their sentence, they don't say it. The rest of the students have to guess what word is missing and sound out the whole sentence. This exercise is aimed at memorizing the meaning of a word and practicing it with concrete examples.

While doing these tasks, the students memorized and tracked the use of new vocabulary units. Thanks to the pre-compiled glossary, no time was wasted during the lesson on writing down new words. It gave us the opportunity to practice the new vocabulary of the topic in a full-fledged way. In addition to the exercises the students also had the opportunity to ask questions that might arise during the viewing of the video. Of course, in a traditional lesson it was also possible to do this, but sometimes for a question to "mature" requires time, which, thanks to the technology of the reversed classroom, the students had enough. This technology gave the students a chance to reconsider what they had seen and heard and to formulate the questions that interested them.

Список использованных источников

1. Енбаева, Л. В. Технология «Flipped classroom» на уроке английского языка / Л. В. Енбаева, М. А. Иванова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – Пермь, 2017. – С. 147–151
2. Baepler, P. It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms / P. Baepler, J. Walker & M. Driessen // Computers & Education. –2014. – V. 78. – P. 227–236.
3. Bergmann, J., & Sams, A. Before You Flip, Consider This / J. Bergmann, A. Sams, A. – Phi Delta Kappan. – 2014. – P. 25–25

УДК 81'42
ББК 81.1

ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ: ПРАГМАТИКА КОМИЧЕСКОГО

ТУОВА РУЗАНА ХАМЕДОВНА

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики института иностранных языков
Московского городского педагогического университет,
г. Москва, Россия, TuovaRKh@mgpu.ru

Ключевые слова: прецедентности, прецедентный феномен, художественный дискурс, прагматика, когнитивная база.

Аннотация. В статье рассматриваются прецедентные феномены в координатах прагматики комического. Установление сферы-источника прецедентного феномена и описание прагматических функций прецедентности в конкретных контекстах дает возможность утверждать, что прецедентные феномены, включенные в когнитивную базу знаний и представлений нации, могут производить комический эффект.

**PRECEDENCE IN LITERARY DISCOURSE:
PRAGMATICS OF THE COMIC**

TUOVA RUZANA KHAMEDOVNA

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of the Department of French Language and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russia

Key words: precedence, precedent phenomenon, literary discourse, pragmatics, cognitive base.

Abstract. The article is devoted to the precedent phenomena in terms of pragmatics of the comic. The establishment of the sphere-source of the precedent phenomenon and the description of the pragmatic functions of precedence in specific contexts makes it possible to assert that the precedent phenomena included in the cognitive base of knowledge and ideas of the nation can produce a comic effect.

Воспроизведение отдельных значимых текстов в социокультурном пространстве на протяжении значительного времени включено в сферу исследовательского интереса лингвистов и литературоведов уже весьма продолжительное время. Теория прецедентности и, шире, интертекстуальности имеет основательную традицию, что, разумеется, обуславливает и плодотворное ее развитие в XXI в. Исследователи обращаются к изучению проблематики межкультурного взаимодействия в самых разных сферах [См.: 4], к вопросам трансформации семантики в диахроническом и синхроническом аспектах [См.: 1; 8]. Разумеется, такие многоуровневые явления не могут не затрагивать сферу эстетической коммуникации [См.: 9; 3].

Прецедентность является одной из значимых характеристик художественного дискурса, при этом можно с уверенностью говорить о том, что само по себе явление прецедентности, основанное на обращении адресанта такого дискурса к известным в определенной социокультурной среде фактам, именам, ситуациям и пр., не может быть квалифицировано как свойственное исключительно современности. Природа прецедентности состоит не только в рациональном желании автора обратиться к своему читателю посредством известного им обоим, но и, прежде всего, в том, что прецедентные феномены включены в так называемую когнитивную базу знаний и представлений всех тех, кто говорит на конкретном языке.

В отечественной филологической традиции Ю.Н. Карауловым было предложено определение прецедентного текста, которое за счет широкого толкования вполне применимо к понятию прецедентного феномена: он должен был значим в познавательном и эмоциональном отношении для конкретной личности, известен также широкому окружению личности, включая не только современников, но и предшествующее поколение, и такой феномен должен быть возобновляемым в дискурсе данной языковой личности [6, с. 216]. Очевидно, что выявленные характеристики позволяют объединить разные виды прецедентных феноменов – как вербальные (тексты в широком смысле), так и невербальные (произведения различных видов искусства – музыки, живописи, архитектуры и пр.) [См.: 7].

Лингвисты выделяют несколько видов прецедентных феноменов – прецедентный текст, прецедентную ситуацию, прецедентное высказывание и

прецедентное имя [7], при этом вполне закономерно, что в художественном дискурсе как процессе взаимодействия автора и читателя (и шире – включенности автора в литературный процесс) по поводу конкретного художественного текста (текстов) функционируют все виды прецедентных феноменов. Для современной лингвистики совершенно очевидно, что когнитивная база включает «не столько представления о прецедентных феноменах как таковых во всей своей полноте и диалектичности, сколько инварианты существующих и возможных представлений о тех или иных феноменах» [5, с. 84]. Представляется вполне правомерным наличие у двух и более индивидов, имеющих общую культурную базу, общего инварианта восприятия прецедентного феномена при всех индивидуальных различиях в его интерпретации. Такой инвариант характеризуется наличием национально детерминированного набора признаков в редуцированном виде, и такой инвариант сохраняется в когнитивной базе лингвокультуры, обладая определенным прагматическим потенциалом. Иными словами, за любым прецедентным феноменом, актуализированным в коммуникации, в том числе, и в художественном дискурсе, стоит такой инвариант, не выраженный эксплицитно, но манифестированный в той реакции, которую можно наблюдать, например, при интерпретации национально значимого художественного текста представителями иных культур в кинематографе. Фактически происходит трансформация такого текста посредством иного кода, причем не только с позиций другого вида искусства, но и другой языковой картины мира.

Инвариант прецедентного феномена, фиксируемый в когнитивной базе знаний и представлений, имеет различные характеристики: прецедентные имена и прецедентные высказывания – вербальные, лингвокогнитивные по своей сущности, а прецедентные ситуации и прецедентные тексты, по всей видимости, в большей степени когнитивны, нежели лингвистичны, т.к. они имеют не вербальный характер, но способны к вербализации и поддаются ей. В любом случае прецедентные феномены являются символами неких инвариантов, включенных в национальную когнитивную базу и реализующихся в конкретных коммуникативных условиях.

Именно поэтому, когда анализу с позиций когнитивно-семантического, коммуникативно-прагматического и иных подходов подвергаются художественные тексты эпохи постмодерна, неправомерно говорить о «вторжении» авторов таких текстов в когнитивную базу представителей той или иной лингвокультуры: в любом случае инвариант восприятия конкретного прецедентного феномена останется ведущим, однако собственно прецедентность будет функционировать в художественном тексте, производя комический эффект. Так, в романе Б. Акунина «Шпионский роман» (2005) [2] репрезентированы все виды прецедентных феноменов, причем их комический эффект, являясь основной целью автора, не связан, как нам представляется, с какой-либо дискредитацией роли тех или иных факторов в развитии советской истории и культуры. Прагматика комического в этом тексте характеризуется направленностью против клише и штампов, которыми неизбежно постепенно

«наполняется» культура определенного периода, и когнитивно-семантический анализ позволяет в таком случае раскрыть не только сферы источники прецедентных феноменов, но и их функциональный статус в организации художественного дискурса как выстраивания диалогических отношений автора и читателя.

Одним из наиболее частотных в художественном дискурсе выступает использование прецедентных имен, что вполне объяснимо, так как прецедентные онимы выступают символами различных прецедентных феноменов, являясь к тому же знаками, весьма успешно декодируемыми адресатом. У Б. Акунина мы наблюдаем две тенденции. Первая – реализация в художественном дискурсе онимов, имеющих прецедентный характер ввиду своего реального функционирования в историческом контексте. Так, в следующем контексте Б. Акунин в высказывании одного из героев реализует прецедентные имена *Лондон, Менжинский*: « – Я гляжу, Мотя, ты в своем Лондоне не больно-то джентльменских манер набрался. Хлюпаешь, как насос. Не зря тебя товарищ Менжинский «беспризорником» дразнил, – шутливо заметил Лежава» [2, с. 106]. Название столицы Великобритании, разумеется, вызывает целый ряд ассоциаций, имеющих лингво- и социокультурный характер, но, прежде всего, в данном контексте – это символ благородного воспитания, прекрасных аристократических манер. Менжинский – советский партийный деятель, преемник Ф. Э. Дзержинского на посту руководителя ОГПУ, имя В. Р. Менжинского должно вызывать у читателя двойственное отношение – с одной стороны, это имя всегда в советское время упоминалось в одном ряду с видными революционерами, при этом сам Менжинский имел дворянское происхождение, на что и присутствует семантический акцент в приведенном фрагменте, с другой – он установил рекорд пребывания на посту главы спецслужб сталинской эпохи (восемь лет, 1926–1934). Вторая тенденция – намеренное искажение прецедентного имени с целью расширения его семантического ареала. Так, например, в следующем контексте « – Это я на родине расслабляюсь, – в том же тоне откликнулся старший лейтенант. – На приеме в Бэкингемском дворце я сама изысканность» [2, с. 106] автор употребляет лексему *Бэкингемском* вместо *Букингемском*, что позволяет сформировать у адресата более эмоциональную реакцию, тем самым, обратившись сразу к нескольким сферам-источникам прецедентного имени. Букингемский дворец – официальная резиденция и административная штаб-квартира британских монархов, Бэкингем (Бекингем) – имя одного из героев романа А. Дюма-отца «Три мушкетера» (1844), герцога, с которым для русского читателя связана не только любовная история Анны Австрийской, королевы Франции, супруги Людовика XIV, но и вообще сама ситуация подросткового чтения в советскую эпоху. Так что Б. Акунин сознательно нарушает правило написания названия дворца с тем, чтобы осуществить языковую игру в художественном дискурсе, актуализировав и лингвокреативный потенциал своего читателя.

Очевидно, что и прецедентные высказывания обладают обширным коммуникативно-прагматическим потенциалом в художественном дискурсе. Б.

Акунин иногда целые фрагменты диалогов составляет исключительно из прецедентных высказываний, например:

«– Роль личности в истории, – бросил реплику один.

– «Суха теория, мой друг», – понимающе кивал второй.

– Как сделать, чтоб за деревьями не увидели леса? Да очень просто! – восклицал генерал» [2, с. 17]. Первое высказывание – *роль личности в истории* – формулировка, известная любому читателю, который знаком с диалектическим и историческим материализмом, а значит, автор обращается, прежде всего, к тем, чья личность сформировалась в советскую эпоху, когда обе дисциплины были включены в учебные планы любого вуза на территории СССР. Причем эта фраза прочно включена в когнитивную базу и декодируется адресатом безошибочно, одновременно вызывая и комический эффект, ведь в диалоге участвуют высокопоставленные военные фашистского Рейха. Другая реплика в этом диалоге – *суха теория, мой друг* – фрагмент из поэмы Гете «Фауст» (1774–1831) из части I (сцена IV), ее произносит Мефистофель, возмутитель душевного спокойствия. Представляется, что в данном контексте комический эффект возникает за счет смены ролей, ведь другой собеседник, генерал, явно доминирует в этом диалоге. Однако стоит подчеркнуть, что сам афоризм также прочно фиксируется в когнитивной базе носителей русской лингвокультуры, зачастую даже не ассоциируясь с авторством И. В. фон Гете. И, разумеется, третья реплика – *как сделать, чтоб за деревьями не увидели леса* – уже трансформированное высказывание, которое изначально имеет конструкцию без отрицания: «за деревьями не видят леса», сфера-источник – также немецкая литература, поэма «Музарион, или Философия граций» (1768) К. М. Виланда (1733–1813). Предполагают, что эта крылатая фраза – парафраз из стихотворения предшественника Виланда Ф. Гагедорна (1708–1754) «Гораций». Стоит здесь отметить, что для широкого читателя афоризм «за деревьями леса не видят» не имеет таких литературных ассоциаций, а в тексте романа Акунина комический эффект достигается за счет трансформации исходной семантико-синтаксической конструкции.

Безусловно, Б. Акунин обращается и к таким прецедентным высказываниям, которые имеют более широкое распространение в лингвокультурном коллективе, например: «Вассер придет к себе, проверит по коду – и всё, кранты. Вернется в подвал. Пиф-паф, ой-ё-ёй, умирает зайчик мой» [2, с. 226]. Последнее предложение – первая строка считалки, имеющей общенародное распространение, и этот текст, принадлежащий к детскому фольклору несчетное количество раз использовано в художественных текстах (напр., стихотворение «Даем!» Д. Бедного или рассказ К. Коровина «Московские чудачки»). Подчеркнем в этой связи, что комическое начало реализовано и в этом сюжетном эпизоде: главный герой находится в заточении, но при этом находит в себе силы горько шутить о своей вероятной смерти.

Прецедентные высказывания коррелируют в романе Б. Акунина с прецедентными ситуациями, и это вполне закономерно: сами по себе прецедентные высказывания вполне могут выступать знаками таких закрепленных в когнитивной базе знаний и представлений нации ситуаций,

например: « – Кто такой? Диверсант? Террорист? Против кого замышляете теракт? Против руководства Советского Союза?» [2, с. 89]. На наш взгляд, комический эффект строится здесь на смешении лингвориторических средств, получивших широкое распространение в политическом, художественном и бытовом дискурсе конца XX в. (*теракт, террорист*) и тех лексико-стилистических конструкций, которые характеризуют обыденный язык 1940-х годов (*против кого замышляете, против руководства Советского Союза, диверсант*).

Безусловно, для Б. Акунина важна реализация комического и посредством прецедентных ситуаций, в которых, на первый взгляд, нет ничего комического в обыденном понимании этой категории. Однако, если трактовать комическое именно с позиций эстетики, то смешение смешного и трагического – это и есть сама суть комизма, основа гротеска, к которому обращается автор романа, например: «Но вы мне объясните, что же это в центральном аппарате-то делалось? В тридцать седьмом, в тридцать восьмом? Я, конечно, тогда еще в органах не служил, школа не в счет, но откуда у нас в НКВД взялось столько шпионов и врагов? Или они не враги были, а ошибка? <...> Объясните мне, как коммунист коммунисту» [2, с. 55]. Прецедентная ситуация, использованная автором, очевидна для всех, кто знает отечественную историю: начало наиболее жестоких сталинских репрессий ведет отсчет именно с 1937 года, когда были инициированы громкие судебные процессы с вынесением самых смертных приговоров после издания руководителем НКВД СССР Н. И. Ежовым приказа № 00447 о проведении Операции по репрессированию «антисоветских элементов». Гротескное изображение печальных событий отнюдь не отменяет серьезного отношения к этому печальному этапу в истории СССР, а сам автор обращается к штампам и клише, свойственным литературе и кинематографу советского времени, в самом широком смысле, что активизирует языковое и культурное сознание адресата художественного дискурса.

И, наконец, прецедентные тексты также играют одну из центральных ролей в реализации авторского замысла и, в частности, позволяют создать комический эффект в художественном дискурсе, например: «Покосившись на Егора, Октябрьский виновато развел руками: – Вот тебе и вересковый мед» [2, с. 88]. Подчеркнем здесь, что автор вводит в данный контекст наименование знаменитой баллады «Вересковый мед» (1880, первая публикация 1890) Р. Л. Стивенсона. На русский язык этот шедевр шотландской литературы перевел С. Я. Маршак в 1941 году. Можно, конечно, предположить, что герою романа Б. Акунина Октябрьскому была уже знакома эта баллада, т.к. события романа разворачиваются в 1941 году, однако в задачи автора здесь вовсе не входит соблюдать какие-либо требования исторической достоверности. Напротив, Акунин обращен к культурной памяти своих читателей, в которой эта баллада закреплена именно в переводе С. Я. Маршака и изучалась в программе средней школы по литературе в советское время. Комическое реализовано в данном контексте и, шире, в сюжетном эпизоде сложным образом: Октябрьский, предполагая, что один из диверсантов гораздо быстрее

сообщит истинную информацию, если увидит смерть другого, сопоставляет эту ситуацию именно с кульминацией баллады Р. Л. Стивенсона.

Таким образом, прецедентность в художественном дискурсе, обладая широкими возможностями актуализации культурной памяти и концептуальных знаний представителя конкретной лингвокультуры, вполне может быть и источником комического, прагматический эффект которого напрямую зависит от того, насколько широка в национальном масштабе когнитивная база конкретного адресата. Постмодернистский текст романа Б. Акунина «Шпионский роман» характеризуется реализацией всех видов прецедентных феноменов, которые часто образуют нерасторжимый синтез, выступая знаками для других явлений прецедентности.

Список использованных источников

1. Авербух, К. Я. Культурная память слов как проявление языковых знаний о мире / К. Я. Авербух, Л. Г. Попова, Л. М. Шатилова // Инновационное развитие науки и образования : монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 15–22.
2. Акунин, Б. Шпионский роман / Б. Акунин. – М. : АСТ : Астрель, 2012. – 377 с.
3. Баранова, К. М. Стилизация в тексте «Альманаха Бедного Ричарда» Б. Франклина / К. М. Баранова // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2013. – № 1 (11). – С. 8–13.
4. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.]. – М. : ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН, 2021. – 328 с.
5. Захаренко, И. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И. В. Захаренко, В. В. Красных, Д. Б. Гудков, Д. В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : «Филология», 1997. Вып. 1. – С. 82–103.
6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 4-е изд., стер. – М. : УРСС, 2004. – 261 с.
7. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
8. Методология современных семантических исследований в развитии и перспективе. – М. : ФЛИНТА, 2018. – 304 с.
9. Чупрына, О. Г. Прецедентные явления в британской литературе о подростках (лингвокультурологический подход) / О. Г. Чупрына // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – № 3(15). – С. 71–79.

УДК 372.881.111.1

ББК 74.268.1

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТОПОНИМЫ В УМК ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ТЮРИНА ЗИНАИДА СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель кафедры романской филологии Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия, turinazs@mgpu.ru

Ключевые слова. Лингвокультурема, лингвокультурологическая компетенция, лингвокультурная картина мира, прецедентные топонимы, итальянский язык.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности репрезентации национально-прецедентных топонимов Италии в УМК по итальянскому языку, используемых в языковом вузе для обучения итальянскому языку как первому иностранному. Национально-прецедентные топонимы анализируются в качестве лингвокультурем – языковых единиц, служащих материалом для развития лингвокультурологической компетенции.

PRECEDENT TOPONIMES IN THE ITALIAN LANGUAGE CAM AS A MEANS OF STUDENTS' LINGUO-CULTUROLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT

TYURINA ZINAIDA SERGEEVNA

Senior lecturer of the department of romanic philology of the Moscow City
University, Moscow, Russia.

Key words. Linguocultureme, linguoculturological competence, linguoculturological picture of the world, national-precedent toponyms, Italian FL.

Abstract. The article examined the features of the representation of Italian national-precedent toponyms in the teaching materials for the Italian language, used in a language university for teaching Italian as a foreign language. National-precedent toponyms were analyzed as linguoculturemes - language units that serve as material for the development of linguoculturological competence.

В обучении иностранному языку и культуре несомненно значимым является освоение обучающимися ряда языковых культурных знаков – лингвокультурем, позволяющих получить знания об особенностях национальной лингвокультурной картины мира, мировосприятии и ценностях носителей изучаемого языка [6]. При этом, если распространенные лингвокультуремы (фразеологизмы, метафоры, символы, стереотипы и т. д.) получили свое отражение в методической литературе (так, ранее мы писали о лингвокультурологическом потенциале метафор [7]), то роль топонимов как культурных единиц в развитии лингвокультурологической компетенции обучающихся практически не изучена. При этом отметим, что лингвокультурология в обучении ИЯ в последние десятилетия занимает видное место в российской методической науке – упомянем труды Н.В. Языковой, посвященные развитию лингвокультурологической компетенции школьников [9], Е. Я. Григорьевой и Е. И. Черкашиной, посвященные реализации лингвокультурологического подхода в обучении французскому языку и романским языкам в целом [2; 3]. Значимости лингвокультурного компонента в обучении иностранному языку уделяют и А. В. Щепилова [8], Г. В. Сороковых [1], Н. В. Барышников и др. [4].

В рамках настоящего исследования мы рассматриваем национально-прецедентные топонимы как места (города, столицы), обладающие особым значением для этноса в конкретный исторический период [5, с.11]. Отметим при этом, что изучая роль топонимов в развитии иноязычной лингвокультурологической компетенции обучающихся, мы расширяем

понимание прецедентных топонимов, включая в их число названия городских объектов (районов, улиц, площадей и т. д.), обладающих специфическим культурным значением для носителей языка.

Целью нашего исследования является анализ репрезентации прецедентных топонимов в ряде УМК по итальянскому языку, используемых в языковых вузах: *Nuovissimo progetto italiano 1* и *2* (далее – NPI1 и NP2 соответственно) и *Nuovo Magari* (далее - NM).

Отметим, что оба анализируемых УМК заявлены авторами как курс итальянского языка и культуры. При этом NPI 1 и 2 предназначены для обучающихся с уровнем А0-В2, а NM для обучающихся В2. При этом если NM, изданный в 2013 г. во Флоренции издательством Alma edizioni, является более универсальным с точки зрения репрезентации топонимики (упоминаются астионимы и урбанонимы со всей территории Италии), то в NPI (издан в Риме в 2020, издательство Edilingua) значительная доля упоминаемых урбанонимов связана с Миланом. Отметим, впрочем, что по сравнению с предыдущим изданием NPI 2006 г., в новом издании количество таких урбанонимов значительно уменьшилось.

В обоих исследуемых УМК прецедентные топонимы могут упоминаться *маркировано* или *немаркированно*. В первом случае упоминается название конкретного топоса (региона, провинции, города). Как правило, упоминание топоса влияет на содержание коммуникативного контекста: действующие лица занимаются типичными для этого топоса занятиями, посещают памятники, говорят о традициях и кухне данной местности и т. д. Такого рода репрезентация позволяет обучающимся напрямую сформировать определенные культурные и лингвокультурные ассоциации с образом конкретного региона и/или города и использовать эти данные в иноязычной коммуникации. Обычно маркированные упоминания топосов встречается в текстах (письменных или звучащих) лингвострановедческого характера, в заданиях проектно-исследовательского характера, в лингвострановедческих и лингвокультурологических комментариях к текстам или фотографиям и т. д.

Так, среди наиболее ярких примеров маркированного упоминания прецедентных топонимов упомянем следующие:

- упоминание топонима сопровождается постоянным эпитетом: *Ustica, perla nera del Mediterraneo* (о.Устика, черная жемчужина Средиземноморья) [12, с.11]; *Firenze, la culla della cultura e dell'architettura del Rinascimento italiano* (Флоренция, колыбель культуры и архитектуры итальянского Возрождения) [11, с.48]; *Milano, la città della moda* (Милан, столица моды) [11, с. 49];

- упоминается только постоянный, широко известный эпитет топонима: *Bel Paese* вместо *Italia*); *La Serenissima* вместо *Venezia*;

- упоминание топонима сопровождается развернутым описанием: *San Lorenzo, quartiere...pieno di artisti e di vita* (Сан Лоренцо (Рим), квартал...полный художников и жизни) [12, с.50]; *Napoli...gli stupendi panorami, chiasso per le strade, la cucina* (Неаполь...великолепные виды, гомон на улицах, кухня) [11, с.43]; *Milano...la puntualità dei trasporti, la capacità*

imprenditoriale...la nebbia (Милан... пунктуальный транспорт, способность к предпринимательству ... туман) [11, с. 43].

Отдельно отметим топонимы, которые употребляются исключительно в определенных контекстах, которые воспринимаются не как географический объект, а как локация, связанная с определенным типом деятельности или культурным фактом. Так, в обоих учебниках лигурийский город Сан Ремо упоминается исключительно в контексте обсуждения музыкальных проектов. Сходную окраску принимает оппозиция топонимов *Italia Nord* и *Italia Sud* и их синонимов. Мы относим их к этому типу исключительно в противопоставлении, поскольку именно в таком контексте, Север Италии воспринимается как воплощение благополучия и развитого бизнеса, индустрии (чаще всего в сходной функции упоминаются также Милан и Турин), а Юг Италии – как символ бедности, земледелия, преступности и т.д. При этом изолированно Север и Юг Италии чаще употребляются без имплицитного значения, исключительно для обозначения географических областей.

Немаркированное упоминание топонимов чаще встречается в лексико-грамматических упражнениях, письменных и звучащих текстах, направленных на развитие умений аудирования и чтения, в средствах наглядности и т.д. Чаще всего в таких контекстах упоминаются урбанонимы без указания конкретного города. При этом данные урбанонимы могут быть узнаваемы носителями языка и обучающимися, имеющими более широкий опыт погружения в культуру страны изучаемого языка, но остаются недоступными для понимания их культурной значимости для большинства обучающихся. Несмотря на то, что как правило, авторы УМК в случае немаркированных упоминаний отбирают национально-прецедентные топонимы (названия районов и улиц, связанных с определенным культурным фактом, видом деятельности и т.д.), их культурная специфика имплицирована и может стать объектом освоения обучающихся при создании соответствующих условий обучения.

Так, в NM в тексте о поиске квартиры упоминается римский квартал Monti, однако, отсутствует указание на то, что это один из престижнейших районов Рима, известный своими достопримечательностями (Domus Aurea, Латеранская базилика и т. д.), проживание в котором для многих итальянцев является символом престижа и успеха [11, с. 43]. В упражнениях упоминается например, римская улица *via Margutta*, без уточнения, впрочем, что эта улица известна не только своими мастерскими, но является центральным топосом для известных итальянских песен и местом жительства киноперсонажей [10, с. 118]. Там же встречаем упоминания миланского квартала Navigli, известного как культового места для дружеских посиделок-*aperitivo* на верандах ресторанов за коктейлем. При этом, зачастую этот топоним упоминается в контексте досуга или посещения мест общественного питания, но нет конкретного указания на культурную значимость этого места [10, с. 137].

Отмечая с одной стороны широкое употребление немаркированных национально-прецедентных топонимов в анализируемых УМК, хотелось бы отметить недостаточную на наш взгляд привязку опорных текстов для освоения ряда коммуникативных тем к соответствующим местам. Так, как видится, было

бы методически оправданно, если бы диалоги по теме «Здоровый образ жизни» разворачивались не в абстрактном парке, а в одном из известных парков Милана или Рима, например, а в теме «Кино» упоминались бы помимо знаковых для итальянской культуры фильмов и кинодеятелей, еще и известные кинотеатры (например, миланский Odeon), римская фабрика звезд Cinecittà и т. д.

В целом, отметим, что проанализированные контексты использования национально-прецедентных топонимов как компонента освоения обучающимися в рамках развития иноязычной лингвокультурологической компетенции могут быть рассмотрены либо как знаниевый компонент указанной компетенции, либо же как материал для развития интерпретационных умений путем лингвокультурологического анализа данных топонимов.

Тем не менее, следует уточнить, что проанализированные УМК не предусматривают интерпретационную работу над образами национально-прецедентных топонимов, и использование их в качестве материала для развития лингвокультурологической компетенции обучающихся может быть применено по инициативе преподавателя, ведущего практический курс итальянского языка на основе данных УМК. Самостоятельное осознание обучающимися национально-прецедентных топонимов, и в особенности урбанонимов, как культурных фактов представляется маловероятным¹, за исключением самых общих лингвокультурологических представлений, например, как о Милане - столице моды или о Палермо - мафиозном городе и т.д. Данное наблюдение свидетельствует о необходимости разработки дополнительных заданий интерпретационного характера, которые позволят развить у обучающихся способность к лингвокультурологическому анализу как национально-прецедентных топонимов, так и других лингвокультурных единиц, что, в свою очередь, может стать эффективным инструментом для саморазвития обучающихся как участников межкультурного диалога.

Список использованных источников

1. Взаимодействие языка и культур как методическая проблема / Г. В. Сороковых, Н. Г. Прибылова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2015. – № 4 (32). – С. 141–144.

2. Григорьева, Е. Я. Лингвокультурологическое значение цвета во французском и русском языках / Е. Я. Григорьева // Теория и практика преподавания языков и культур: традиции, новации, перспективы : материалы III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 26 сентября – 01 2017 года / Редколлегия: Е. Я. Григорьева, Л. Г. Викулова, Л. П. Рыжова. Часть 2. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2019. – С. 37–46. – EDN CJXORQ.

3. Григорьева, Е. Я. Становление лингвокультурологии как нового подхода к преподаванию языков и культур / Е. Я. Григорьева // Современный русский язык:

¹ Данный вывод сделан в ходе девятилетнего эмпирического наблюдения за практическим овладением обучающимися итальянским языком и культурой в ходе профессиональной деятельности автора статьи как преподавателя «Практика речи итальянского языка как первого иностранного» в ГАОУ ВО МГПУ (Москва, Россия). Прим.авт.

функционирование и проблемы преподавания, Будапешт, 17–18 мая 2019 года / Российский культурный центр в г. Будапеште, Научно-исследовательский и методический центр русистики Университета им. Л. Этвеша. – Будапешт: Российский центр науки и культуры в Будапеште (Представительство Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничества) в Венгрии), 2019. – С. 250–255. – EDN KWPVWQ.

4. Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности: Коллективная монография / Н. В. Барышников, А. Л. Бердичевский, Л. Г. Викулова [и др.]. – Москва: НЕОЛИТ, 2017. – 424 с. – ISBN 978-5-9909479-7-9. – EDN ZRFIKJ.

5. Иванова, Л. П. Лингвокультурологический и психолингвистический потенциал топонима / Л. П. Иванова. – 2022. – Т. 1. – № 16. – С. 6–23. – EDN HGAJLT.

6. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова // Москва: Академия2001. – 208 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0745-4. – EDN UKEDTN.

7. Тюрина, З. С. Метафора как лингвокультурема / З. С. Тюрина // Научный старт-2018: Сборник статей магистрантов и аспирантов / Ответственные редакторы: Л. Г. Викулова, И. В. Макарова. – Москва: Языки Народов Мира; Тезаурус, 2018. – С. 93–96. – EDN XVSCST.

8. Щепилова, А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 15–22.

9. Языкова Н. В. Элементарная лингвокультурологическая компетенция как цель обучения в рамках филологически ориентированного элективного курса в профильной школе / Н. В. Языкова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 15–1. – С. 211–214. – EDN YLQAGQ.

10. Marin, T. Nuovissimo Progetto italiano 1 - Libro dello studente / T. Marin // Roma, Edilingua. – 2020. – pp. 217

11. Marin, T. Nuovissimo Progetto italiano 2 - Libro dello studente / T. Marin // Roma, Edilingua. – 2020. – pp. 248

12. Naddeo, C. M. Nuovo magari / C. M. Naddeo // Firenze, Alma Edizioni. – 2013. – pp. 170

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

КИЗРИНА НАТАЛЬЯ ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, kizrinan@mail.ru

ТИШКИНА СОФЬЯ АЛЕКСЕЕВНА

студентка 3 курса факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, tishsofa@gmail.com.

Ключевые слова: фонетическая сторона речи, слухо-произносительные навыки, артикуляция, интерференция, логопедия, логопедические приемы.

Аннотация. Целью настоящей статьи является изучение вопроса о возможности использования логопедических приемов при формировании слухо-произносительных и интонационных навыков у обучающихся. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что обучению фонетической стороне речи в английском языке не уделяется должное внимание, что приводит к возникновению трудностей в дальнейшем при развитии коммуникативных умений. Использование предложенных упражнений, основанных на логопедических приемах будет способствовать формированию фонетически навыков, преодолению интерференции.

THE USE OF SPEECH THERAPY TECHNIQUES IN TEACHING THE PHONETIC SIDE OF ENGLISH SPEECH

KIZRINA NATALIA GENNADYEVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of foreign languages and teaching methods of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

TISHKINA SOFYA ALEKSEEVNA

3th year student of the department of foreign languages of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: *phonetic side of speech, auditory-pronouncing skills, articulation, interference, speech therapy, speech therapy techniques.*

Abstract. The purpose of this article is to study the possibility of using speech therapy techniques in the formation of auditory-pronunciation and intonation skills in students. The relevance of this article is due to the fact that teaching the phonetic side of speech in English is not given due attention, which leads to difficulties in the further development of communicative skills. The use of the proposed exercises based on speech therapy techniques will contribute to the formation of phonetically skills, overcoming interference.

In the manual "Introduction to Phonetics and Phonology" by Davenport and Hannas, the authors give the following definition of phonetics: "the way in which the sounds we use in speech are organized into patterns and systems" [7, p. 1].

The formation of phonetic skills is one of the main tasks in teaching English. Incorrect articulation, inability to intonate lead to "dirty", incorrect speech, and can also affect the very meaning of the utterance. To form phonetically correct pronunciation, it is necessary to develop auditory-pronouncing and rhythmic-intonation skills.

It is worth noting that successfully formed phonetic skills contribute to the development of such communicative skills as listening, speaking, reading and writing.

When studying English phonetics, students may have various difficulties, while the nature of errors is largely determined not only by the fact of the secondary nature of the language system, but also by some specific features of the native language [5, p. 232].

E. Y. Protasova points out the following difficulties in teaching the phonetic side of speech: "Most, voluntarily or involuntarily, speak with an accent due to the

influence of their native language. Errors occur if there is no sound in the native language or it is pronounced not quite the same as in the second one; if there is no pronounceable feature in a number of sounds in the second language. The number of syllables in a word is incorrectly reproduced, the accumulation of consonants at its beginning is incorrectly pronounced, hissing and whistling are confused, stressed syllables are perceived as long vowels or diphthongs" [3, p. 20].

The phonetics of the English language differs in many ways from the phonetics of the Russian language. Russian, for example, English vowels are divided into monophthongs, diphthongs and diphthongs; for many sounds of the English language there are no analogues in Russian, and those sounds that still have some similarities may differ from Russian in articulation. L. V. Shcherba notes that "in order for the question of pronunciation and its meaning to become completely clear, it is necessary first of all to understand that special difficulties lie not even in those sounds that do not have analogs in the native language of students, but just in those for which there are similar sounds in the latter" [6, p. 128].

An attempt to transfer phonetic skills of the native language to the foreign language being studied causes the phenomenon of interference. This leads to the fact that the speaker has a Russian-speaking accent.

The problems associated with teaching the phonetic side of English speech can help solve speech therapy techniques. Speech therapy techniques can become an effective means of teaching the phonetic side of speech. E. I. Passov believes that "the ability to control speech activity does not appear in a person by itself. It needs to be planned and it is advisable to develop", and that "the appearance of a skill when mastering some dose of speech material is possible only after the formation and accumulation of skills" [2, p. 114].

First of all, when working with sound, it is necessary to form a phonemic perception skill in the student. For the development of phonemic hearing, you can use a speech therapy game, which is aimed at differentiating sounds similar in sound or articulation. To do this, students are shown pictures with words with paired sounds (bad-bat, hat-had, etc.). First, the words being studied are pronounced by the teacher, then the students must repeat them [4, p. 24]. If a child has difficulties in, for example, ringing consonants, you can ask him to pronounce words in a whisper; if it is deafening, you need to teach him to follow the vibration of the larynx, you can ask him to shake the larynx with his fingers, this allows you to cause the vibration of the vocal folds.

An equally important stage is the automation of sound. "automation is the quality that ensures the speed, smoothness, economy of speech action (skill), its readiness to turn on and a low level of tension, without which normal speaking would be impossible." He also says that "it is not enough to automate the action, it still needs to be made stable, i.e. immune to all kinds of influences" [2, pp. 27-28]. Let's analyze the automation stage using the example of sound [w]. It is necessary to start with automating this sound in syllables. Students are given lines with syllables, for example:

Wa-wo-wu-we, etc.

Then lines with letter combinations:

Sw-sw-sw; wh-wh-wh; wil-wil-wil; wat-wat-wat, etc.

Next comes the work with the words:

Swim, swam, swum, swan; why, wood, would, etc.

You can also use tongue twisters at this stage:

1) Swan swam over the sea, swim, swan, swim! Swan swam back again well swum, swan! [8, p. 20].

2) Why do you cry, Willy? Why do you cry? Why, Willy? Why, Willy? Why, Willy? Why? [8, p. 23].

An important role is played by the work on the differentiation of sounds. For example, students often pronounce [f] instead of the sound [θ]. In this case, the following articulation exercises can be used for correction [1, pp. 22–23]: "Fence" – the teacher asks students "to smile, show teeth"; "Spatula" – "Let's smile, open our mouth a little, put our tongue on our lower lip and sit like this for 10 seconds". Next, you can ask students to mimic the snake. Before that, the teacher must demonstrate the correct articulation of the sound [θ].

Articulation gymnastics plays an important role in the formation of phonetic skills, which should be carried out regularly in primary school. Here are examples of such exercises:

Exercise # 1. "Smile".

Goal: to develop the ability to keep your lips in a smile for a few seconds.

The course of the exercise: students take the starting position — sit on a chair in front of a mirror, head held straight, mouth closed, lips closed. On the count of "one", the children are given the command: "let's smile without showing our teeth". This situation persists until the teacher counts to 10. Then the children are given the command "let's return the lips to their original position". This situation persists until the teacher counts to 5. The exercise must be repeated at least 5 times.

Exercise #2. «Elephant trunk».

Goal: to develop the ability to pull the lips forward, hold in this position for a few seconds.

The course of the exercise: the students take the starting position: they sit on a chair in front of the mirror, the head is held straight, the mouth is closed. At the count of "one", the children are given the command: "let's pull the closed lips forward». This situation persists until the teacher counts to 10. Then the children are given the command "let's return the lips to their original position". This situation persists until the teacher counts to 5. The exercise must be repeated at least 5 times.

As part of articulation gymnastics, it is also advisable to offer students exercises for the development of breathing.

For example, Exercise #1. "Echo".

Purpose: to develop speech breathing through the utterance of sounds, syllables, words on exhalation.

The course of the exercise: Children are divided into two teams and stand in two rows facing each other. One group of children loudly pronounces a sound (syllable, word), and the other repeats it quietly. It is recommended to use vowel sounds and their combinations, open syllables, two- and three-syllable words.

Exercise #2. «Voice the picture».

Goal: to develop the range of voice sound.

The course of the exercise: The teacher brings thematic cards to the class, which depict animate and inanimate objects from the surrounding world: animals, transport, natural phenomena, etc. Children reproduce various sounds: mew – meowing, woof – barking, cock-a-doodle-doo – crowing, cackle– cackling, croak – croaking, buzz – bee buzzing, oink – grunting, hiss – snake hissing, drip – water dripping. United in micro groups, children should voice the picture and be sure to accompany the sounds that the animals and objects depicted in the picture can make.

Exercise No. 3. "Balloon"

Goal: The development of deepening breathing.

The course of the exercise: The teacher invites the children to imagine that they are balloons. «You are balloons»! On the count of 1234 — children take 4 deep breaths "Breathe in!" and hold their breath. Then, at the count of 1-8, slowly exhale "Breathe out!".

Thus, working on the phonetic side of speech is one of the most important aspects of learning English. Since the phonetic system of the Russian and English languages differs, students often have difficulties in learning the phonetic structure of speech. To prevent interference phenomena in the development of auditory-pronouncing and rhythmic-intonation skills in Russian-speaking students, it is necessary to use special speech therapy techniques. Based on these speech therapy techniques, a special system of exercises can be created aimed at the development of the articulatory apparatus, the automation of sounds, the development of phonemic hearing, the development of skills for setting logical stress in phrases.

Список использованных источников

1. Акименко, В. М. Исправление звукопроизношения у детей : учебно-методическое пособие / В. М. Акименко. –2-е изд. – Ростов : Феникс, 2009. – 110 с.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Протасова, Е. Ю. Многоязычие в детском возрасте. / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – СПб. : Златоуст, 2005. – 276 с.
4. Филичева, Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду : учебное пособие для педагогических институтов по специальности №2111 «Дефектология» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – Москва : Просвещение, 1987. – 141 с.
5. Цейтлин, С. Н. Двужычный ребенок в русской школе / С. Н. Цейтлин // Современная русская речь: состояние и функционирование. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2006. – С. 222–234.
6. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Едиториал УРСС, 2004. – 428 с.
7. Introducing phonetics and phonology / Davenport, M., Hannahs, J. S. – 3 ed. – London : Hodder Education, 2010. – 280 с.
8. Riley, Weber. Tongue Twisters for Kids / Weber Riley. – NC : CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013. – 54 с.

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.19

КЛОУЗ-ТЕСТЫ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ХЕМРАЕВА СЕЛБИ

студентка 5 курса факультета иностранных языков
Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, alya.durdymyradova@mail.ru

Ключевые слова: урок английского языка, обучение английскому языку, коммуникативная компетенция, смысловое чтение, средство контроля, клоуз-тестирование, классический клоуз-тест, С-тест, В-тест.

Аннотация. В статье рассматриваются виды клоуз-тестов как современного методического средства выявления уровня владения смысловым чтением; представлены разработанные клоуз-тесты для обучающихся 9 классов, изучающих английский язык с использованием УМК «Spotlight».

CLOSE TESTS AS A MODERN MEANS OF CONTROL OF MEANING READING IN ENGLISH LESSONS

HEMRAEVA SELBI

the 5th year student of the Faculty of Foreign Languages
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: English lesson, teaching English, communicative competence, semantic reading, control tool, close testing, classical close test, C-test, B-test.

Abstract. The article deals with the types of close tests as a modern methodological means of identifying the level of mastery of semantic reading; the developed close-tests for the 9th form students studying English by using the text book “Spotlight” are presented.

Как известно, в арсенале учителя английского языка присутствуют различные виды контроля, имеющие своей основополагающей целью выявление уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Наибольшую популярность приобретают различные виды тестирования, активно используемые учителями в ходе предварительного, текущего, промежуточного и итогового контроля.

Следует отметить, что по Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) [3] одним из наиболее эффективных тестов оценивания знаний обучающихся считается единый государственный экзамен (ЕГЭ). Данный вид теста предполагает оценку знаний обучающихся по какой-либо конкретной дисциплине, что в последствие помогает поступить в высшее учебное заведение в зависимости от набранного балла. ЕГЭ задуман как определенный способ усовершенствования российского образования и

решения целого комплекса задач модернизации, которые лежат в основе системы образования.

На наш взгляд, среди данных задач можно выделить следующие:

- 1) развитие доступности высшего образования, благодаря введению однотипных заданий по каждой выбранной школьником дисциплине;
- 2) повышение качества системы финансирования высших учебных заведений на основе рыночной конкурентности за прием лучших студентов;
- 3) объективность требований к поступающим в высшие учебные заведения.

Однако, данная форма контроля имеет как достоинства, так и свои недостатки. Например, с одной стороны плюсами в данной ситуации являются: достоверность, объективность, а также надежность полученных результатов. Тем не менее, можно отметить также и недостатки вызванные данным новшеством в нашем образовании: доведение до автоматизации в решении алгоритмических заданий, представленных в данных тестах.

По нашему мнению, неоправданно редко используемой формой тестирования является клоуз-тестирование. Е. А. Пальмова пишет: «Принцип клоуз-тестирования основан на теории о подсознательном закрытии (closure) / заполнении пробелов в деформированном тексте. Клоуз-тесты измеряют умение читающего декодировать такие тексты, делая приемлемые подстановки, используя все возможные контекстуальные подходы» [2, с. 4].

Н. В. Максимова указывает, что «главная цель работы с клоуз-тестом научить обучающегося понимать смысл текста, устройство его смысловой организации, и только на этой основе работать с языковыми явлениями, законами, правилами» [1].

Применительно к оцениванию смыслового чтения используются три вида клоуз-тестов: классические клоуз-тесты с пропуском каждого 4–7 слова в предложении, С-тесты с пропуском второй половины букв в каждом втором слове в предложении, В-тесты с пропуском 3–4 слова с обозначением только первой буквы в пропущенном слове.

Использование клоуз-тестов в обозначенном выше формате работы наилучшим образом подходит для обучающихся на уровне основного общего образования, поскольку именно к этому периоду своей учебной деятельности у обучающихся сформированы навыки работы с текстовым материалом на уровне умения вставлять контекстуально подходящие слова. Кроме того, именно на этом этапе обучения ученики осуществляют адекватную оценку и самооценку результатов своей деятельности, корректно сличают полученный результат с исходным материалом и с работой одноклассников. Важным моментом можно считать умение организовать свою рефлексивную деятельность на предметном, операциональном и личностном уровнях.

В рамках данной статьи представим клоуз-тесты, разработанные к УМК “Spotlight” для обучающихся 9 классов. Учебник имеет четкую модульную структуру и включает в себя 8 тематических модулей:

Модуль 1. Celebrations.

Модуль 2. Life & Living.

Модуль 3. See it to Believe it.

Модуль 4. Technology.

Модуль 5. Art & Literature.

Модуль 6. Town & Community.

Модуль 7. Staying Safe. Модуль 8. Challenges [4].

Проанализировав учебник, мы выявили, что в нем нет ни одного теста в формате клоуз-тест. Мы выбрали материал в соответствии с темами, изучаемыми в каждом модуле, и разработали линию клоуз-тестов.

Модуль 2. Life & Living

Клоуз-тест (С-тест): восстановите вторую половину букв в каждом втором слове в предложении.

We'll be Parents too

Imagine 1) su_____ a situation: your parents leave home for one year, and you stay alone at home. What 2) wi_____ they see when they come back? I 3) kn_____ that it depends on the person. But in 4) mo_____ cases they will see a kind of picture "World after Nuclear War". That's 5) wh_____ our parents prevent us from doing many things. It's 6) ea_____ to acquire bad habits, but it is hard to get rid of them.

Our 7) pa_____ know how hard it is to make a success in this life. They 8) wa_____ us to be very well prepared for it. We 9) mu_____ start preparing now already, but not tomorrow or the next Monday or when you are in a good mood. It's 10) ha_____, because you must make an effort and refuse some entertainments. If 11) yo_____ don't do this you must ask yourself: "Perhaps I 12) ha_____ no problems with parents? And 13) per_____ I have problems with my laziness?" But to 14) con_____ such things is not easy.

Some of 15) ou_____ parents seem to be strict enough. But we 16) sh_____ forgive them because we are the most precious things which they have. And 17) wh_____ we become older and our turn to be parents comes, finally we'll be able to completely understand our parents.

It's 18) offen_____ to confess that we are weak for the time being, and our parents ought to share their power with us. And 19) yo_____ should not think that doing something like that is quite easy. Our 20) pa_____ want to rest, too, want to forget about all their troubles. They 21) wa_____ more than anything else for us to be happy in what we are doing. And 22) wh_____ is more they have no holidays. And 23) ev_____ when we are angry they will still care for us.

Keys:

Imagine 1) such a situation: your parents leave home for one year, and you stay alone at home. What 2) will they see when they come back? I 3) know that it depends on the person. But in 4) most cases they will see a kind of picture "World after Nuclear War". That's 5) why our parents prevent us from doing many things. It's 6) easy to acquire bad habits, but it is hard to get rid of them.

Our 7) parents know how hard it is to make a success in this life. They 8) want us to be very well prepared for it. We 9) must start preparing now already, but not tomorrow or the next Monday or when you are in a good mood. It's 10) hard, because you must make an effort and refuse some entertainments. If 11) you don't do this you

must ask yourself: “Perhaps I 12) have no problems with parents? And 13) perhaps I have problems with my laziness?” But to 14) confess such things is not easy.

Some of 15) our parents seem to be strict enough. But we 16) should forgive them because we are the most precious things which they have. And 17) when we become older and our turn to be parents comes, finally we’ll be able to completely understand our parents.

It’s 18) offensive to confess that we are weak for the time being, and our parents ought to share their power with us. And 19) you should not think that doing something like that is quite easy. Our 20) parents want to rest, too, want to forget about all their troubles. They 21) want more than anything else for us to be happy in what we are doing. And 22) what is more they have no holidays. And 23) even when we are angry they will still care for us.

МОДУЛЬ 7. STAYING SAFE

Клоуз-тест (В-тест): восстановите пропуски 3–4 слова в предложении

Convenience and Take-Away Food

Because a lot of 1) w_____ in Great Britain work full-time, they want to reduce the amount of time they spend on preparing meals. So they 2) b_____ “convenience” food. If they 3) h_____ a deep-freeze at home, they can produce a variety of meals quickly. Most housewives 4) s_____ in their deep-freezes the children’s favourite convenience food, like fish fingers, ready whenever they want them. Convenience food is 5) r_____ to cook or eat. It is 6) m_____ or processed and sold as tinned, frozen or sealed in plastic bags or aluminum foil.

Besides, more and 7) m_____ people, people buy hot food from a “take-away” and eat it at home. This is quicker 8) t_____ cooking a meal and cheaper than eating in a restaurant. The most common 9) t_____ foods in Great Britain are fish and chips, hamburgers and Chinese foods. The fish is 10) f_____ in oil. The chips are 11) c_____ in oil too. The fish frier 12) s_____ his customers with a ready-cooked meal at midday and in the evening. They can 13) e_____ take it home wrapped in paper or eat it in the shop. He may 14) a_____ serve fried sausages with chips and hot meal pies with peas – a pie is made of meat enclosed in pastry.

Keys:

Because a lot of 1) women in Great Britain work full-time, they want to reduce the amount of time they spend on preparing meals. So they 2) buy “convenience” food. If they 3) have a deep-freeze at home, they can produce a variety of meals quickly. Most housewives 4) store in their deep-freezes the children’s favourite convenience food, like fish fingers, ready whenever they want them. Convenience food is 5) ready to cook or eat. It is 6) manufactured or processed and sold as tinned, frozen or sealed in plastic bags or aluminum foil.

Besides, more and 7) more people, people buy hot food from a “take-away” and eat it at home. This is quicker 8) than cooking a meal and cheaper than eating in a restaurant. The most common 9) take-away foods in Great Britain are fish and chips, hamburgers and Chinese foods. The fish is 10) fried in oil. The chips are 11) cooked in oil too. The fish frier 12) supplies his customers with a ready-cooked meal at midday and in the evening. They can 13) either take it home wrapped in paper or eat

it in the shop. He may 14) also serve fried sausages with chips and hot meal pies with peas – a pie is made of meat enclosed in pastry.

Разработанные клоуз-тесты были апробированы в период педагогической практики в 9 «А» классе в МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 24».

Тесты предлагались по завершению модуля, что давало возможность адекватно оценить уровень сформированности навыков смыслового чтения обучающихся.

Наиболее сложными для выполнения были классические клоуз-тесты с пропуском каждого 4–7 слова в предложении. С-тесты с пропуском второй половины букв в каждом втором слове в предложении и В-тесты с пропуском 3–4 слова в предложении оказались менее сложными.

По нашему мнению, клоуз-тесты обладают огромным дидактическим потенциалом для формирования навыков смыслового чтения. Более того, мы считаем, что клоуз-тест – это способ формирования ключевых универсальных учебных действий: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез как составление целого из частей, в том числе при самостоятельном достраивании, восполнении недостающих компонентов (познавательные УУД); планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации (коммуникативные УУД).

В заключение хотелось бы указать, что клоуз-тесты не могут сами по себе стать основой обучения, ее контроля и самоконтроля, но в то же время, в совокупности с заданиями самого разного типа, направленными на развитие читательского потенциала учеников, они выполняют отведенную им роль в понимании смысла текста, устройства его смысловой организации, в творческой работе с языковыми явлениями, законами, правилами языка.

Список использованных источников

1. Максимова, Н. В. Клоуз-тест и формирование текстовой и коммуникативной компетенции : учебное пособие / Н. В. Максимова. – Новосибирск : Издательство НИПКиПРО, 2011. – 172 с.

2. Пальмова, Е. А. Основные требования к составлению тестовых заданий открытого типа (на материале иностранных языков) / Е. А. Пальмова // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2019. – № 1 (3). – С. 3–10.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты // Министерство просвещения : официальный сайт. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 06.04.2023).

4. Spotlight : учебник для 9 классов общеобразовательных учреждений / Ю. Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули. – М. : Просвещение, 2021. – 216 с.

УДК 316.34
ББК 74.268.1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАРОДНОГО МЕНТАЛИТЕТА

ХОМИЧЕНКО ОКСАНА ВИКТОРОВНА

магистрант кафедры филологии, лингводидактики и перевода
Нижевартовского государственного университета,
г. Нижневартовск, Россия, bae14@mail.ru

Ключевые слова: стереотип; гендерный стереотип; менталитет; картина мира; межкультурная коммуникация; русская культура; французская культура; якутская культура.

Аннотация. В статье рассматривается сравнительный анализ гендерных стереотипов в русской, французской и якутской культурах с целью выявления менталитета указанных народов. В рассмотренных стереотипах феминности: ум, красота, сила, нрав, семья – отмечается особый характер взаимоотношений и социальные роли полов.

COMPARATIVE ANALYSIS OF GENDER STEREOTYPES AS A REFLECTION OF NATIONAL MENTALITY

KNOMICHENKO OSANA VICTOROVNA

MA student of the department of philology, linguistics and translation
Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, bae14@mail.ru

Keywords: stereotype; gender stereotype; mentality; world picture; intercultural communication; Russian culture; French culture; Yakut culture.

Abstract. The paper provides a comparative analysis of gender stereotypes in the Russian, French and Yakut cultures in order to identify the mentality of these peoples. In the considered stereotypes of femininity: intelligence, beauty, strength, manners, family, the special nature of relationships and social roles of the sexes are noted.

«Сегодня как никогда важно поощрять и распространять ценности, поведение и взгляды, способствующие диалогу, ненасилию и сближению культур в соответствии с принципами Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии» [1, с. 5].

Стереотип – общее мнение или предубеждение о свойствах и характеристиках, которыми обладают или должны обладать члены определенной социальной группы, а также о ролях, которые выполняют или должны выполнять члены определенной социальной группы [4, с. 114].

Понятие гендера впервые появляется в научных исследованиях 1960-1970-х годов в социологии, психологии, историографии; позже с установлением антропоцентрической парадигмы в лингвистике оно становится объектом большого количества лингвистических работ. По мысли М. Фуко, биологические явления (в данном случае, пол человека) и процессы в дискурсивных практиках приобретают социальную и культурную значимость,

что определяет их фиксацию в языке. Пол и его проявления, отраженные в языке, приобретают аксиологичность и оцениваются с точки зрения наивной картины мира. Язык запечатлевает культурные различия и разную концептуализацию одних и тех же явлений.

Стереотипы – это совокупность представлений, регулирующая нормы поведения и имеющая аксиологическую значимость. Гендерные стереотипы – это частный случай стереотипов, под ними понимаются культурно и социально обусловленные представления о качествах, атрибутах и нормах поведения обоих полов и их отражение в языке, в частности, во фразеологическом фонде

Гендерные стереотипы являются распространённым мнением или предубеждением о свойствах и характеристиках, которыми обладают или должны обладать женщины и мужчины, а также о ролях, которые они выполняют или должны выполнять.

Гендерные стереотипы могут быть как позитивными, так и негативными, например, «женщины заботливы» или «женщины слабы». Формирование гендерных стереотипов подразумевает практику приписывать женщинам и мужчинам конкретные свойства, качества или роли лишь на основании их принадлежности к социальной группе женщин или мужчин.

Гендерный стереотип, по своей сути, является убеждением, и человек, имеющий такое убеждение, может делать предположения о лицах, принадлежащих к конкретной группе, о женщинах и/или мужчинах. И наоборот, формирование гендерных стереотипов – это практика применения стереотипного убеждения к человеку.

При изучении роли стереотипов в межкультурной коммуникации необходимо помнить о том, что стереотипы всегда национальны. Правда, иногда можно найти аналоги в разных культурах. Но таким случаям нужно уделять особое внимание, поскольку совпадая в целом, эти стереотипы могут различаться деталями, имеющими большое значение для успешного общения.

Базовые средства этнической культуры «выступают не только как средство общения и познания окружающей действительности, но и как средство фиксации, сохранения национальных, культурных традиций и приобщения к ним последующих поколений» [3, с. 15].

Далее рассмотрим стереотипы феминности относительно таких основных концептуальных признаков, как: *ум, красота, сила, нрав* и такой области, как *семья*, в которой взаимоотношения и социальные роли полов выдвигаются на первый план.

Гендерный стереотип УМ

Одной из базовых метафор в русской культуре является «малая ценность женского ума». Сравним: *Перекапти-поле – бабий ум* [5, с. 404].

Одновременно с этим наличие ума у женщины делает семью прочной и счастливой. Сравним: *Чем умнее жена, тем сильнее семья* [5, с. 499].

Представления о более низком статусе женского ума присутствуют и во французском языке. Например: *La femme a plus de langue que de tête – У женщины язык длиннее мысли* [10, с. 541].

Похожие суждения встречаем и в якутских фразеологических единицах: *Дьахтар санаата аһынааҕар кылгас* – Женская мысль короче её волос [6, с. 169].

В отличие от французской и якутской лингвокультур, в русском языке дается высокая оценка прагматичности женской ментальной характеристики, в частности, практический ум и хозяйственная сметливость женщин ценятся в русской культуре. Сравним: *С умной женой жить – весь век мед пить, глупую любить – свою голову губить. С умной женой и спор – впрок. Всякого мужа женица выняньчила да выучила* [9, с. 216].

Универсальным можно считать привилегию лиц мужского пола в обладании умом. Этноспецифичные особенности будут лишь в трактовке понятия *ума* в разных культурах. В русской лингвокультуре ум неразделим с моральными установками. В якутских фразеологических единицах выделяется память как одно из основных качеств ума.

Фразеологические единицы ума соотносятся больше с маскулинностью, так как имеют скрытую и явную мужскую референцию. Сравним: *Умному – намек, глупому – толчок. Птице – крылья, а человеку – разум. С умным разговариваться, что меду напиться. Умный рассудит, а глупый осудит. Ростом с Ивана, а умом с болвана. Не за бороду, за ум жалуют* [8, с. 615].

КРАСОТА как атрибут феминности

В русских гендерных стереотипах красота напрямую связана со здоровьем, признаками которого является румянец, дородство и густые длинные волосы, осанка и походка, например: *бела, румяна, да нравом упряма; будто кровь с молоком*.

Во французской культуре женская красота неважна при выборе супруги: *Beauté de femme n'enrichit homme* – Красота женщины не обогащает мужчину [10, с. 287].

Красота в паремиологическом фонде якутского языка связана со счастьем: *Кыыс оҕо дьоло сирэйигэр* – Счастье девушки в её лице [6, с. 201].

Гендерный стереотип СИЛА

В концептуальном признаке *сила* как мужской дефиниции можно выделить три позиции: первая – как собственно физическую силу, ко второй можно отнести жизненную энергию, способность к активному действию и третий – социальный статус, лидерство.

Во французской культуре мужчину физически сильного сравнивают с тигром и быком. Сравним: *Tigre de guerre* – Тигр войны. *Fort comme un boeuf* – Силен как бык [10, с. 312].

В русском народном представлении символом мужской силы выступают также бык, иногда медведь, хотя последнее животное чаще ассоциируется с невоспитанностью и угрюмостью: *медвежья сила; медвежья объятия*.

Во фразеологическом фонде якутского языка сила иногда интерпретируется как быстрота реакции и выносливость, поэтому встречаются сравнения с уткой (скорость), жеребцом, рысью, медведем и волком. Сравним: *Ат бөсө, кус быһый киһи* – С лошадиной силой, утиной быстротой (в значении «очень сильный и быстрый человек») [10, с. 19].

Гендерный стереотип НРАВ

Во фразеологии всех трёх языков присутствуют фразеологические единицы, содержащие отрицательную оценку женского характера. Это связано с предписанием определенных норм поведения и неодобрительным отношением, скорее всего, к отрицательным чертам характера, чем негативным отношением к женщине. Можно отметить, что многие из порицаемых черт женского нрава совпадают во всех трех культурах, такие, например, как: болтливость, капризность, непредсказуемость.

Отражение женского нрава во всех трех культурах представлено с позиций мужской точки зрения и связано с предписанием определенных норм поведения женщины. К достоинствам, ценным в мужском характере, можно отнести смелость и терпеливость.

Во всех трех культурах даётся универсальное понятие мужской характер, включающий в себя ряд признаков, транслирующих такие основные социальные мужские роли, как: защитник, кормилец, наставник.

Якутское народное представление трактует трудности как благо для мужчины. Сравним: *Эдэр киһи эрэйэ-дьоло* – *Для молодого человека трудности – счастье* [6, с. 238].

В русской паремии в понятие мужского характера входит «воинственность», во фразеологических единицах русского языка отразились черты русских воинов, умеющих рисковать и понимающих воинский долг, как доблесть. Сравним: *Или грудь в крестах, или голова в кустах. Лучше смерть в бою, чем позор в строю* [5, с. 259].

Чертами характера мужчины, ценимые французской культурой, можно назвать вежливость и бережливость. Сравним: *Chose promise, chose due* – *Обещал – сделай!* *Choisissez votre femme par l'oreille bien plus que par les yeux* – *Жену выбирай не глазами, а ушами.* *Fais ce que je dis et non ce que j'ai fait* – *Поступай по моим словам, а не по моим стопам* [10, с. 300-487].

Гендерный стереотип СЕМЬЯ

Следует отметить, что в данных этнокультурах положение жены вторично относительно статуса мужа, поэтому прототипические черты и характеристики жены, а также ее положение в семье в основном совпадают.

В русских паремиях чаще представлена пара *муж/жена*, что позволяет с уверенностью говорить о превалировании традиционных семейных (брачных) отношений в русской культуре. Сравним: *По старом муже молода жена не тужит. Муж стар, а жена молода – дожидайся детей; муж молод, а жена стара – дожидайся плетей* [8, с. 97].

Во французском языке обнаружено преобладание отношений между *homme/femme* – мужчина /женщина без акцентирования на семейном положении. Например: *Fumée, pluie et femme sans raison chassent l'homme* – *Дым, дождь и женщина, несомненно, выгонят мужчину* [10, с. 412].

Небольшой объем якутского материала не позволяет достоверно судить о частотности той или иной пары, но оппозиция мужчина/женщина чаще дается в контексте семьи. Сравним: *Эр суох дьахтар иччитэ суох ынах кэриэтэ* – *Незамужняя жена подобна бесхозной корове* [6, с. 232].

Таким образом, сравнительный анализ гендерных стереотипов в русской, французской и якутской культурах позволяет выявить особенности народного менталитета. «Различные средства стилизации оформляют субъектно-речевые структуры текста. Социально-речевая стилизация через лексико-фразеологические средства способствует выражению жизненных явлений и определённой языковой среды» [2, с. 33].

Результаты проведённого анализа имеют практическую значимость, поскольку точное понимание деталей сложившихся гендерных стереотипов феминности (ум, красота, сила, нрав, семья) разных народов имеет практическое значение для успешной коммуникации с его представителями.

Список использованных источников

1. Белькова, А. Е. Магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность «Хантыйская филология» как элемент образовательной системы НВГУ, способствующий поддержке национального (родного) языка и литературы коренных малочисленных народов / А. Е. Белькова // Нижневартовский филологический вестник. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та. – 2019. – №1. – С. 3–7.
2. Белькова, А. Е. Лексическая актуализация разговорного стиля в структуре повествования югорского прозаика Н.И. Коняева / А. Е. Белькова // Вестник угроведения: научно-теоретический и методический журнал / Департамент образования и молодёжной политики ХМАО-Югры бюджетное учреждение ХМАО-Югры «Обско-угорский ин-т прикладных исследований и разработок». – Ханты-Мансийск: Новости Югры. – 2020. – Т 10. – № 1. – С. 26–33.
3. Белькова, А. Е. Структурно-типологический анализ имени существительного в сургутском диалекте хантыйского языка / А. Е. Белькова, А. Н. Орехова // Нижневартовский филологический вестник. – 2021. – № 1. – С. 15–24.
4. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс ; пер. с англ. – М. : Едиториал УРСС. – 2005. – С. 113–115.
5. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М. : Диамант. – 1998. – 544 с.
6. Емельянов, Н. В. Сборник якутских пословиц и поговорок / Н. В. Емельянов. – Якутск : Кн. изд-во. – 1965. – 246 с.
7. Нелунов, А. Г. Якутско-русский фразеологический словарь / А. Г. Нелунов. – Т. 2. – Новосибирск : Изд-во СО РАН. – 2002. – 420 с.
8. Телия, В. Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значения. Употребление. Культурологический комментарий / В. Н. Телия, И. В. Шаховский ; отв. редактор В. Н. Телия. – М. : АСТ-Пресс книга. – 2006. – 784 с.
9. Фразеологический словарь русского языка / Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров; под ред. А. И. Молоткова – Спб.: Вариант. – 1994. – 543 с.
10. Французско-русский фразеологический словарь / В. Г. Гак, И. А. Кунина, И. П. Лалаев [и др.] ; под редакцией Я. И. Рецкера – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей. – 1963. – 1112 с.

УДК 372.854
ББК 74.262

**ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ
В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ УЧАЩИХСЯ 9–11 КЛАССОВ
К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ СОСТЯЗАНИЯМ**

ХОТЬКИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

соискатель степени кандидата наук, ассистент кафедры иноязычного образования Института международного образования Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия,
ma.khotkina@mpgu.su

Ключевые слова: интеллектуальные состязания, средняя школа, цифровая среда, подготовка к олимпиаде, комплексная подготовка онлайн.

Аннотация. В статье актуализируется проблема комплексной подготовки учащихся 9–11 классов к интеллектуальным состязаниям. Автор указывает на эффективность цифровых инструментов в подготовке к олимпиадам. Рассматриваются такие виды и формы подготовки к интеллектуальным состязаниям в цифровой среде, как: рассылка заданий для подготовки, общение средствами социальных сетей и мессенджеров, коммуникация в видеоформате, использование программ и тренажеров (не требующих участия педагога). Рассмотрев возможности и ограничения цифровой среды как пространства для организации подготовки к интеллектуальным состязаниям, делается вывод о том, что данный инструмент является эффективным, а также отвечает ключевым принципам изучаемого процесса.

**THE POSSIBILITIES OF ORGANIZING COMPREHENSIVE TRAINING IN
THE DIGITAL ENVIRONMENT OF STUDENTS OF GRADES 9-11 FOR
INTELLECTUAL COMPETITIONS**

MARINA ALEKSANDROVNA KHOTKINA

PhD (in progress), Institute of International Education, Foreign Language Department
assistant, MSPU, Moscow, Russia, ma.khotkina@mpgu.su

Key words: intellectual competitions, secondary school, digital environment, preparation for the Olympiad, comprehensive online training.

Abstract. The article actualizes the problem of comprehensive preparation of students of grades 9–11 for intellectual competitions. The author points out the effectiveness of digital tools in preparation for the Olympiads. The types and forms of preparation for intellectual competitions in the digital environment are considered, such as: assigning tasks for preparation, communication by means of social networks and messengers, communication in video format, the use of programs and simulators (which do not require the participation of a teacher). Having considered the possibilities and limitations of the digital environment as a space for organizing preparation for intellectual competitions, it is concluded that this tool is effective and also meets the key principles of the process in question.

Ключевой этап становления и развития обучающихся приходится на момент школьного обучения. Именно в период начального, среднего и старшего школьного возраста учащиеся проживают чувствительные периоды

умственного и физического развития. В данной связи инструменты и методы обучения и воспитания должны учитывать обозначенные психологические и физические особенности обучающихся. Обучающиеся, проявляющие особые успехи в учебном процессе принимают участие в интеллектуальных состязаниях, при подготовке к которым так же необходимо соблюдать ряд требований и условий.

Так, эксперты Н. Н. Сеничева и Д. В. Соколова указывают на то, что процесс подготовки обучающихся средней и старшей школы к интеллектуальным состязаниям имеет следующие особенности: соответствие времени и скорости подготовки со способностями школьников; направленность в обучении и самообразовании [4, с. 16].

Реализация указанных особенностей оказывается возможной при условии проведения подготовки обучающихся к олимпиадам в цифровой среде. При этом, использование цифровых инструментов отвечает не только методическим условиям, психолого-физиологическим и возрастным особенностям обучающихся, но и требованиям ключевых нормативно-правовых актов, регламентирующих процесс школьного обучения.

Так, принимая во внимание ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) [7] и Приказ от Министерства образования РФ (№ 3926 от 03.12.2001) «О единой организации и координации работ в области информатизации образования в России» [3] каждому образовательному учреждению необходимо внедрять цифровые технологии.

Федеральный государственный образовательный стандарт ООО и СОО также устанавливает требования к поиску новых средств, методов и разнообразию учебного процесса. Современный ФГОС призван обеспечить к инновационной модели обучения, где вместо простой передачи знаний от учителя к ученику, главной задачей становится формирование универсальных учебных действий (УУД) и системно-деятельностного подхода средствами цифровизации.

Возможности комплексной подготовки к интеллектуальным состязаниям в цифровой среде могут иметь множество форматов наиболее популярными из которых, по нашему мнению, являются:

1. Рассылка материалов для подготовки к интеллектуальным состязаниям средствами электронной почты. При этом данный формат является удобным лишь для распространения информации, но не для получения обратной связи.

2. Подготовка к интеллектуальным состязаниям с использованием мессенджеров и социальных сетей. По нашему мнению, данный инструмент оказывается эффективным в виду широкой популярности указанных каналов коммуникации в молодежной среде. Так же достоинством является возможность непрерывного и оперативного взаимодействия.

3. Дистанционные консультации, семинары в видео формате с использованием специальных платформ (например, Zoom, Skype и др.). Указанный формат является удобным для подготовки к интеллектуальным состязаниям в технологическом плане (например, педагог может включить

демонстрацию экрана и наглядно показать возможность решения того или иного задания). Недостатком, по нашему мнению, является необходимость выхода в эфир в запланированное время (что не всегда возможно).

При этом, возможности подготовки к олимпиадам и иным интеллектуальным состязаниям не ограничиваются упомянутыми выше способами.

Так, отечественные специалисты указывают на то, что подготовка к интеллектуальным состязаниям обучающихся средней и старшей школы может проводиться при помощи приложения, устанавливаемого на любое электронное устройство [6, с. 3]. Данное приложение может регулировать расписание ученика при изучении необходимых тематических блоков, определять порядок их освоения без участия контролера-взрослого (учителя или родителя) – ученик сам активно вовлекается в образовательный процесс, особенно, если работа в приложении происходит в форме игры.

Основываясь на личном опыте и учитывая описанный выше опыт практикующих педагогов, наиболее эффективными при подготовке к интеллектуальным состязаниям в цифровой среде оказываются электронные тренажеры:

– тренажеры-программы, которые дают возможность работать в онлайн режиме, содержат краткую информацию по изучаемой теме, и список заданий. В соответствующие окна обучающиеся вводят ответы и происходит их автоматическая проверка;

– тренажеры на сайтах – это сайты, на которые заходят обучающиеся, регистрируются и выполняют необходимые задания. Происходит сохранение результатов, выполнение которых может просмотреть учитель.

Таким образом, подводя промежуточный итог можно сказать, что рассмотренная совокупность разнообразных форм и средств опосредованного учебного взаимодействия при подготовке к интеллектуальным состязаниям должна позволить обучающимся, самостоятельно выбрать виды заданий, формы организации занятий, а преподавателям – вносить коррективы в индивидуальный учебный процесс, что бывает затруднительно при фронтальных формах организации занятий [1, с. 15].

Так же, рассмотренные способы организации комплексной подготовки к интеллектуальным состязаниям в цифровой среде позволяют реализовать ключевые принципы данного процесса [5]:

1. Принципа максимальной самостоятельности. При подготовке к олимпиаде обучающийся самостоятельно осуществляет подготовку, а педагог выступает в качестве консультанта по сложным вопросам, направляет ученика.

2. Принципа активности знаний. Использование цифровой среды для подготовки позволяет активизировать весь массив знаний обучающегося, в частности благодаря возможностям аудиовизуального воздействия.

3. Принципа опережающего уровня сложности. Для успешного участия в олимпиаде необходимо вести подготовку по заданиям высокого уровня сложности, что удобно своевременно отслеживать и корректировать в цифровой среде.

4. Принципа индивидуального подхода. Цифровая среда позволяет учитывать индивидуальные особенности и возможности обучающегося, оперативно вносить коррективы в его траекторию подготовки к интеллектуальным состязаниям, контролировать результаты.

Указанные возможности использования цифровой среды как пространства для организации комплексной подготовки к интеллектуальным состязаниям обучающихся 9–11 классов позволяют говорить о повышении эффективности процесса по сравнению с традиционными инструментами подготовки. При этом, ошибочно будет утверждать, что цифровая среда привносит исключительно положительные аспекты в процесс подготовки (несмотря на соответствие нормам отечественного законодательства, а также ключевым принципам и общим тенденциям обучения) — имеются и ограничения, учет которых необходим для успешной организации рассматриваемого процесса. Подробнее понять достоинства и недостатки можно обратившись к рисунку 1.



Рис. 1. Возможности и ограничения организации комплексной подготовки обучающихся 9–11 классов к интеллектуальным состязаниям в цифровой среде [2]

Обобщая и резюмируя вышесказанное можно отметить, что цифровая среда как поле для подготовки обучающихся к интеллектуальным состязаниям имеет свои достоинства и недостатки, возможности и ограничения. При этом, по нашему мнению, данная форма подготовки оказывается наиболее эффективной в современных реалиях и наиболее отвечает тенденциям цифровизации образования.

В целом, подводя итог и обобщая сказанное выше можно смело заключить, что проблема комплексной подготовки учащихся 9–11 классов к интеллектуальным состязаниям является актуальной для современной теории и практики школьного образования. Эффективным инструментом решения данной проблемы оказывается цифровая среда, которая предоставляет множество видов и форм организации процесса подготовки: рассылка заданий, общение средствами социальных сетей и мессенджеров, коммуникация в видеоформате, использование программ и тренажеров (не требующих участия педагога). Рассмотренные инструменты позволяют провести комплексную подготовку к олимпиадам, а также отвечают ключевым принципам рассматриваемого процесса. Необходимость популяризации данного способа работы с обучающимися 9–11 классов на этапе подготовки к интеллектуальным состязаниям обусловлена спросом на доступное и качественное образование. Помимо этого, использование данных форм позволяет решить проблему подготовки к интеллектуальным состязаниям для удаленных территорий, где данный вопрос становится трудновыполнимым ввиду раздробленности населенных пунктов в труднодоступных регионах.

Список использованных источников

1. Бехтерева, Л. Г. Возможности использования социальных сетей в современном образовательном процессе / Л. Г. Бехтерева, Н. Ю. Марголис, В. А. Никитенко // Молодой ученый. – 2015. – № 6 (86). – С. 575–578. – URL: <https://moluch.ru/archive/86/16261/> (дата обращения: 09.04.2023).
2. Каримулаева, Э. М. Сущность и особенности дистанционного обучения в современной образовательной среде / Э. М. Каримулаева, А. М. Курбанова // МНКО. – 2020. – № 6 (85). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-osobennosti-distantsionnogo-obucheniya-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 10.04.2023).
3. Приказ от Министерства образования РФ (№3926 от 03.12.2001) «О единой организации и координации работ в области информатизации образования в России» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов Кодекс. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/901809447> (дата обращения: 09.04.2023).
4. Сеничева, Н. Н. Участие в конкурсах и олимпиадах как форма развития одаренности обучающихся / Н. Н. Сеничева, Д. В. Соколова // Вопросы территориального развития. – 2015. – № 9. – С. 1–17.
5. Старчилина, И. С. Методы и приёмы подготовки детей к олимпиадам и ВПР / И.С. Старчилина // Первое сентября. – 2020. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/682970> (дата обращения 09.04.2023).
6. Ташенова, Л. В. Использование цифровых инструментов при подготовке школьников среднего звена к международным олимпиадам и конкурсам научных работ / Л. В. Ташенова, Б. М. Ибраева, Д. Г. Мамраева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tsifrovyyh-instrumentov-pri-podgotovke-shkolnikov-srednego-zvena-k-mezhdunarodnym-olimpiadam-i-konkursam-nauchnyh-rabot> (дата обращения: 09.04.2023).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ) // СПС Консультант Плюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.04.2023).

УДК 373.5
ББК 74.2

ПОДХОДЫ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В КИТАЕ

ХМЫЗОВ МАКСИМ ВЛАДИМИРОВИЧ

аспирант Института стратегии развития образования Российской академии
образования, г. Москва, Россия, hmv640@gmail.com

Ключевые слова: иноязычное образование, подходы к иноязычному образованию, иностранные языки, образование в Китае, характеристика.

Аннотация. В статье раскрываются современные подходы к иноязычному образованию в Китае, представляется психолого-педагогический портрет среднестатистического китайского обучающегося, а также китайская модель обучения. Анализируется текущая обстановка и условия преподавания иностранных языков. Рассматриваются проблемы при обучении иностранным языкам в Китае, такие как повышение активности и мотивации учащихся, приверженность традиционным методам преподавания, неспособность применения иностранных языков на практике и другие. Предлагаются возможные пути их решения.

APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN CHINA

KHMYZOV MAKSIM VLADIMIROVICH

postgraduate of Institute For Strategy of Education Development of the Russian
Academy of Education, Moscow, Russia

Key words: foreign language education, approaches to foreign language education, foreign languages, education in China, characteristics.

Abstract. The article reveals modern approaches to foreign language education in China, presents a psychological pedagogical portrait of the average Chinese student, as well as the Chinese model of education. The current situation and conditions for teaching foreign languages are analyzed. Problems in teaching foreign languages in China are considered, such as increasing the activity and motivation of students, adherence to traditional teaching methods, the inability to use foreign languages in practice, and others. Possible ways of their solution are proposed.

Иноязычное образование в Китае на данном этапе испытывает значительное развитие. В связи с процессами глобализации педагогами активно перенимаются зарубежные практики, адаптируются под местные реалии. Вместе с тем, исследователями разрабатываются собственные методики, направленные на изменение главной цели изучения иностранного языка. Особый интерес к иноязычному образованию в Китае со стороны России связан с дружественными отношениями между странами, а также богатым опытом в данной области и активной фазой трансформации в текущее время.

Целью данной статьи является исследование подходов к иноязычному образованию в Китае. Среди задач мы выделяем следующие:

– изучить материалы на тему подходов к иноязычному образованию в Китае;

– охарактеризовать психолого-педагогический портрет среднестатистического китайского обучающегося;

– рассмотреть проблемы при обучении иностранным языкам в Китае и предлагаемые методы их решения.

В настоящем исследовании применяется метод обзора литературы на тему подходов к иноязычному образованию в Китае, составляется психолого-педагогический портрет среднестатистического китайского обучающегося, рассматривается текущее положение иноязычного образования в Китае.

Обращение к научным трудам свидетельствует о том, что процесс становления иноязычного образования в Китае составлял предмет изысканий многих исследователей (Е. Г. Хрисанова, Ма Ися и др.). Определенный интерес проявляют ученые к анализу состояния методики и практики обучения иностранным языкам в китайских образовательных организациях различного уровня (Ван Цзян, Хан Баочень, Вон Чамин и др.).

Перед тем, как начать анализ концепций и подходов к иноязычному образованию в Китае необходимо представить психолого-педагогический портрет среднестатистического китайского обучающегося.

Отличительными чертами китайских студентов являются эмоциональная сдержанность, соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя), сохранение лица, самостоятельность учащихся. Китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. Большинство китайцев обладают некоммунитивным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации [1].

Изучая иностранные языки, китайские студенты уделяют большее внимание теории (грамматика, синтаксис, пунктуация), нежели практической стороне речи, которая является первостепенной целью изучения языка [4].

Е. Ю. Кошелева и И. Я. Пак представляют китайскую модель обучения следующим образом:

1) Конфуцианские принципы коллективистского общества, т. е. уверенность в том, что усердие может компенсировать недостаток способностей; отношение к учителю как к образцу для подражания и носителю неоспоримых знаний; трудолюбие в учебе.

2) Особенности образовательной системы Китая, которые заключаются в том, что обучение прежде всего сосредоточено на учебнике и предполагает процесс аккумуляции знаний. Смысл преподавания состоит лишь в передаче безоговорочных знаний от учителя к ученику, поэтому китайцы больше склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать с ним в дискуссию. Следствием этого является то, что они боятся сделать ошибку и почти не демонстрируют стремления к речевой инициативности. При этом обучение нацелено на сдачу письменных тестов, и поэтому ценится хорошая память, а не логическое мышление [3].

Исходя из приведенных положений, мы понимаем, что китайские учащиеся достаточно пассивны, обладают низким уровнем самостоятельности

и инициативности при обучении. Их сильная сторона заключается в решении типовых упражнений, решении письменных тестов и чтении текстов. Устной речи отводится достаточно мало внимания.

Одной из наиболее обсуждаемых проблем среди специалистов в области китайской методики изучения иностранных языков является – повышение активности учащихся в учебном процессе [7]. По мнению Ван Цзян, повышение эффективности учебного процесса зависит от более активной самостоятельной работы учащихся [2].

Представив психолого-педагогический портрет среднестатистического китайского обучающегося, перейдем к собственно подходам и методам обучения иностранным языкам.

Для решения проблемы слабой активности учащихся Вань Цзян – преподаватель педагогического института Линьши предлагает следующие рекомендации для работы с языковыми единицами:

1) Фонетика. Обращать внимание на произношение преподавателя, имитировать его, самостоятельно заниматься с аудиоматериалами из учебника.

2) Лексика. Расширять словарный запас, изучая слова в разных контекстах

3) Грамматика. Вань Цзян рекомендует больше читать, подкрепляя эту рекомендацию тем, что носители языка сначала овладевают устной речью, а, прочитав много книг, смогут освоить и грамматику письменной речи.

Также она дает рекомендации для достижения лучших результатов при изучении иностранных языков:

1) Читать вслух. Чтение вслух развивает навыки аудирования, устной речи и чтения, а также укрепляет знание грамматики и способствует запоминанию слов.

2) Читать наизусть. Чтение наизусть некоторых основных выражений и даже целых текстов является основой для будущего письма. Кроме того, это улучшает навыки аудирования и говорения.

3) Читать. Тем самым обогащать свои знания о культуре и картине мира изучаемого языка.

4) Накапливать. Благодаря чтению развивается и письменная речь: пополняется словарный запас, закрепляется лексика повседневного общения и аутентичные языковые выражения. Все это улучшает навыки письменной речи [2].

Данные предложения все еще являются достаточно близкими к традиционным подходам, однако все же таким образом через чтение Вань Цзян мотивирует к самостоятельной работе и большей инициативности и активности.

В школах и вузах КНР преимущественно применяются методы грамматического перевода и аудиолингвистический метод [5]. Этот метод предполагает изучение грамматики иностранного языка при помощи перевода текстов, в ходе которого учащийся понимает грамматику дедуктивным способом. При таком методе говорение и аудирования не практикуется. При аудиолингвистическом методе тренируется фонетика путем имитации

произношения носителей языка. Данный метод является эффективным для улучшения фонетики, однако практика говорения также отсутствует. Следовательно, перечисленные методы не могут охватить все аспекты иностранного языка, и с их помощью невозможно подготовить человека к реальной ситуации общения на иностранном языке.

В последнее время традиционные подходы к преподаванию иностранных языков подвергаются критике, вместо них предлагается синтез разнообразных видов деятельности на уроке, целью которого является освоение речевых навыков. Эффективные и проверенные подходы заимствуются у других стран, например, дифференцированный и индивидуальный подходы. Также в качестве универсального средства обучения часто применяется чтение, так как оно развивает сразу несколько видов деятельности: говорение, память, образное мышление. В процессе обучения иностранным языкам преподаватели обращают внимание учащихся к культуре и картине мира изучаемого языка [5].

Чтобы решить проблему неспособности китайских студентов свободно и точно использовать иностранные языки в реальной жизни Чуминг Вон предложил метод, который предполагает написание эссе о своих чувствах и эмоциях, и чем объемнее эссе, тем эффективнее работает метод. Таким образом студенты приобретают уверенность в своих знаниях иностранного языка и могут активнее применять свои знания на практике [9].

В 2018 году Баочэн Хан предложил всесторонний подход к обучению иностранным языкам, согласно которому, обучение иностранным языкам должно быть направлено на всестороннее развитие личности. Кроме того, отбор и организация содержания обучения иностранному языку должны основываться на интересах учащихся, когнитивных характеристиках и правилах изучения языка. Подход подчеркивает важность насыщенных, понятных и полных входных и выходных данных. В нем также подчеркивается использование динамичных интерактивных занятий, которые способствуют как пониманию, так и воспроизведению речи. Этот подход на самом деле представляет собой целостную модель обучения иностранным языкам, целями которой являются построение смысла и развитие личности в целом.

Несмотря на все попытки оказать методическую поддержку иноязычного образования в Китае, существующие проблемы показывают, что эти подходы не являются эффективными. Среди таких проблем выделяют:

- 1) обучение иностранным языкам очень длительное и неэффективное
- 2) отсутствие серьезных, всесторонних и более глубоких исследований в сфере иноязычного образования;
- 3) низкоквалифицированный преподавательский состав;
- 4) акцент на передачу знаний о языке, а не на практическое использование;
- 5) ориентация на сдачу экзамена [8].

Однако китайские педагоги и исследователи постоянно ведут работу по методической поддержке иноязычного образования. Внедрение зарубежных подходов не может удовлетворить реальные потребности практики иноязычного образования в Китае. Поэтому очень важно не только находить

эффективные зарубежные методики и пытаться применять их в аудиториях или разрабатывать новые на основе существующих, а адаптировать их под реалии страны, под особенности учащихся. В настоящее время состояние обучения иностранным языкам в средних школах Китая можно охарактеризовать следующим образом:

- беспрецедентное внимание к обучению иностранным языкам
- повышение качества обучения английскому языку
- обновление концепции обучения иностранным языкам, предполагающее особое внимание к языковым способностям студентов
- проведение мониторинга результатов обучения
- постепенная модернизация учебных средств
- укрепление и развитие международного сотрудничества в сфере изучения опыта иностранных языков [6].

Таким образом, роль и значимость иноязычного образования в Китае непрерывно возрастает, темпы данного роста достаточно высоки. Чрезвычайно важным аспектом эффективного применения зарубежных подходов в китайском образовании является их аккуратная адаптация к реалиям страны и психологическому типу местных обучающихся. Однако существуют и факторы, негативно влияющие на развитие иноязычного образования в Китае. Один из них – это чрезмерная направленность на теорию языка, нежели на практическое его применение. Такое явление часто наблюдается и в России. Необходимо помнить, что основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Список использованных источников

1. Балыхина, Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.
2. Ван, Ц. Совершенствование методики обучения русскому языку путем анализа различий в личностных характеристиках китайских и иностранных студентов / Ц. Ван // Обучение иностранным языкам. – 2005. – № 28. – С. 138–139.
3. Кошелева, Е. Ю. Учебные и поведенческие стратегии китайских студентов: социокультурный анализ / Е. Ю. Кошелева, И. Я Пак // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации : монография. Томск : Раушмбх, – 2011. – С. – 140–152.
4. Московкин, Л. В., История методики обучения русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – Москва: Русский язык. – 2013. – 400 с.
5. Хрисанова, Е. Г., Иноязычное образование в КНР: историческая ретроспектива и современность / Хрисанова Е. Г., И. Ма // Стратегические ориентиры развития Центральной Азии: история, тренды и перспективы: сборник научных статей международного научно-образовательного форума, Екатеринбург, 23–25 ноября 2021 года / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : УГПУ, – 2021. С. 183–187.
6. Хрисанова, Е. Г. Иноязычное образование в средних школах Китая / Е. Г. Хрисанова, И. Ма // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 304–311.
7. Чернышенко, Е. А. Психологические особенности китайских учащихся и современные подходы к иноязычному обучению в Китае / Е. А. Чернышенко, С. Синь //

Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 24 мая 2022 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, – 2022. С. – 1160–1166.

8. Han, B. The holistic approach toward foreign language teaching and its core concepts / B. Han // Journal of Foreign Language Education, 2018. № 39(2), P. 52–56.

Wang C. The length-in-writing approach to foreign language learning // Journal of the Foreign Languages in China. – 2005. – № 2(1). – P. – 45–4.

УДК 372.881.111.1

ББК 74.268.19

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ УЧИ.РУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ШИЧАВИНА ЛИДИЯ МИХАЙЛОВНА

студентка 5 курса факультета иностранных языков

Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, shichavina_09@mail.ru

Ключевые слова: интерактивная образовательная платформа, методический потенциал образовательной платформы, языковая компетенция, урок английского языка.

Аннотация. В статье представлена информация об интерактивных образовательных платформах, используемых в российских школах. Рассматриваются возможности использования интерактивной образовательной платформы Учи.ру для формирования языковой компетенции обучающихся начальных классов на уроках английского языка.

USING THE INTERACTIVE EDUCATIONAL PLATFORM UCHI.RU TO FORM THE LANGUAGE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN ENGLISH LESSONS

SHICHAVINA LIDIYA MIKHAILOVNA

the 5th year student of the Faculty of Foreign Languages
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: interactive educational platform, methodological potential of the interactive educational platform, language competence, English lesson.

Abstract. The article provides information about interactive educational platforms used in Russian schools. The possibilities of using the interactive educational platform Uchi.ru for the formation of the language competence of primary school students in English lessons are considered.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования выдвигает следующие требования к

формированию предметных результатов при освоении учебного предмета «Иностранный язык»:

- приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей;
- освоение правил речевого и неречевого поведения;
- освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке;
- расширение лингвистического кругозора;
- сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [3].

По нашему мнению, одним из средств, способствующих реализации требований ФГОС, являются интернет-ресурсы и, в частности, интерактивная образовательная он-лайн платформа Учи.ру [1].

В нашей работе под Интернет-ресурсами мы понимаем широкий спектр инструментов и ресурсов, содержащих информацию, представленную в различных форматах на базе компьютерных и мобильных технологий.

Интернет-ресурсы можно использовать как при подготовке к урокам, так и во внеурочной деятельности. Невероятные возможности Интернета означают, что учитель имеет возможность адаптировать уроки в соответствии с потребностями и интересами обучающихся. Многие материалы являются современными и актуальными, что помогает мотивировать обучающихся на изучение иностранных языков. Использование Интернет-ресурсов переносит «реальный мир» в класс и дает обучающимся возможность по-новому относиться к процессу обучения.

С. Р. Карнати указывает на еще несколько преимуществ изучения языка с помощью Интернет-ресурсов: практика с обратной связью; индивидуализация обучения в большом классе; работа над проектами в парах или малых группах; исследовательское обучение с большими объемами языковых данных; развитие навыков работы с компьютером в реальной жизни [6, р. 467].

В настоящее время в сети Интернет предлагается большое количество разнообразных учебных Интернет-платформ, каждая из которых характеризуется специфическим набором функций и предоставляемых образовательных возможностей.

Рассмотрим лишь некоторые из интерактивных образовательных платформ, активно используемых учителями английского языка.

Российская электронная школа (РЭШ) – государственная образовательная платформа, на которой представлены интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1 по 11 класс.

На данной образовательной платформе могут зарегистрироваться три вида пользователей: учитель, обучающийся и родитель. Помимо основных данных (логин, пароль, e-mail и т.д.) необходимо указать страну, регион,

населенный пункт, школу (для учителей и обучающихся) и класс (для обучающихся).

ЯКласс – образовательная платформа, предлагающая следующие варианты аккаунтов для работы: дошкольник (необходимо указать детский сад), школьник, студент, учитель (необходимо указать образовательное учреждение), родитель, репетитор (необходимо выбрать предмет). При регистрации в качестве учителя необходимо подтверждение от школы для доступа ко всем разделам образовательного ресурса.

Lingualeo – данная платформа предоставляет широкие возможности для изучения английского языка. После определения стартового уровня пользователь может поставить целью тот языковой уровень, к которому он будет стремиться в процессе обучения. Данный ресурс позволяет качественно усовершенствовать грамматические и лексические навыки, повысить скорость чтения, улучшить произношение, восприятие речи на слух.

Преимущества: большое количество аутентичных и адаптированных видео-, аудио- и текстовых материалов различных уровней с заданиями. Ежедневные задания подбираются в соответствии с определенным уровнем сложности. Удобный словарь позволяет создавать собственные наборы слов, иллюстрируя их примерами и изображениями. На сайте представлено большое количество тренировочных упражнений в игровой форме.

Существует как сайт, так и приложение. Имеется расширение для браузера, позволяющее пометать и переводить слова на сайтах, которые просматриваются, и эти слова также будут добавляться в тренировочный словарь.

Платформа предоставляет курсы для подготовки к ОГЭ, ЕГЭ, IELTS нескольких уровней и TOEFL; проводятся акции и предоставляются скидки на премиум-статус и платные курсы; красочная игровая форма заданий вызывает большой интерес у обучающихся.

Недостатки: большая часть грамматических курсов и упражнений находится в платном доступе; в бесплатном пользовании количество слов, которые вы можете добавить в словарь в течение дня, сильно ограничен.

Puzzle English – Интернет-платформа, позволяющая совершенствовать грамматические и лексические навыки, развивать понимание иноязычной речи на слух и многое другое. Главной особенностью платформы является большое количество заданий, основанных на работе с аутентичными видео- и аудиоматериалами.

Разделы платформы состоят из заданий (упражнения на аудирование, грамматику, письменный перевод, аудиопазлы и видеопазлы), видеоматериалов (фильмы и сериалы с субтитрами на английском и русском языках), интерактивных курсов различного уровня, подкастов, игр (как обучающих, так и многопользовательских викторин), личного словаря, личного плана, прочего (песен, тестов и архива рассылок).

Преимущества: есть возможность оплачивать каждый раздел отдельно, выбирая наиболее интересные и соответствующие индивидуальным целям обучения. Если обучающегося интересуют все сервисы и курсы платформы, у

него есть возможность приобрести тариф «Все включено», что позволит открыть доступ ко всем разделам платформы.

Раздел «Фильмы» организован в форме отдельного сайта Puzzle Movies, в который входят фильмы, мультфильмы, сериалы и телешоу на изучаемом языке (раздел предоставляет субтитры как на русском, так и на английском языках, дает возможность пофразового просмотра, добавления новой лексики в личный словарь).

В рубрике «Песни» представлены известные англоязычные песни с переводом, сопровождающиеся видеоклипами, информацией о них и караоке-версией.

Недостатки: большая часть возможностей данного сервиса платная.

Учи.ру – это отечественная онлайн-платформа, где ученики из всех регионов России изучают школьные предметы в интерактивной форме. Актуальность использования этого мультимедийного продукта в организации обучения английскому языку заключается в том, что он позволит индивидуализировать учебный процесс и организовать изучение языка, исходя из уровня образованности и интересов обучающихся.

В рамках данной статьи рассмотрим методический потенциал интерактивной образовательной платформы Учи.ру, поскольку, на наш взгляд, она наибольшим образом подходит для формирования языковой компетенции младших школьников.

Обучение на платформе Учи.ру для учеников 2 классов строится на основе двух модулей.

Module 1. At School.

Этот модуль состоит из пяти юнитов:

Unit 1. Welcome.

Unit 2. My colours.

Unit 3. My numbers.

Unit 4. My schoolbag.

Unit 5. Revision.

Module 2. Me and my Family.

Этот модуль включает в себя шесть юнитов:

Unit 1. My Family.

Unit 2. My Mood.

Unit 3. My Body.

Unit 4. My Clothes.

Unit 5. Culture.

Unit 6. Revision.

Материал учебника “English. Favourite” для 2 класса построен в соответствии с учебным планом и рассчитан на 2 часа в неделю. В нем 68 уроков, включая 6 уроков домашнего чтения. Учебник снабжен рубрикой «Полезные правила» и Словарем.

Учебник состоит из 7 тематических разделов в соответствии с предметным содержанием речи по английскому языку, отраженном в ФГОС НОО [3] и Программе по иностранным языкам [2, с. 24]:

1. Your new Friends.
2. My Favourite Toys.
3. Colourful World around me.
4. You are Welcome!
5. My Family.
6. My Favourite School.
7. Play and Travel [4; 5].

Как видим, темы платформы Учи.ру и учебника “English. Favourite” имеют общую направленность. По нашему мнению, потенциал платформы Учи.ру будет способствовать формированию языковой компетенции обучающихся начальной школы, если построить обучение по следующей схеме:

Объяснение учителем на уроке нового материала (фонетического, лексического, грамматического) → Выполнение упражнений из учебника на уроке → Выполнений на уроке карточек из ресурсов платформы Учи.ру → Выполнений дома карточек из ресурсов платформы Учи.ру → Проверка учителем выполненных карточек → Оценивание учителем результатов выполненных заданий из карточек → Выставление отметок.

По завершению каждого раздела целесообразно проводить тесты на выявление уровня сформированности языковой компетенции у обучающихся.

В качестве примера приведем ряд заданий.

Task 1. Выпишите в соответствующий столбик слова со следующими гласными звуками: my, bed, nine, one, has, home, dad, ten, like, uncle, camel, no, run, don't.

[æ]	[e]	[ʌ]	[əʊ]	[aɪ]
-----	-----	-----	------	------

Task 2. Образуйте множественное число существительных: hare, sister, friend, tree, box, robot, cat, fox, doll, duck.

Task 3. Выполните арифметические действия и запишите результат словами: $1 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$ $2 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$ $6 + 3 = \underline{\hspace{2cm}}$

Возможности интернет платформы Учи.ру направлены на формирование языковой среды, наиболее приближенной к аутентичной. Изучаемый язык обретает для обучающегося реальную значимость после осознания им своей возможности участвовать в реальном иноязычном общении.

Использование образовательных платформ открывает широкий спектр возможностей организации учебного процесса, включая доступ к новейшим информационным технологиям, что позволяет обеспечивать формирование более прочных знаний у обучающихся.

Список использованных источников

1. Образовательная он-лайн платформа Учи.ру // Учи.ру : официальный сайт uchi.ru (дата обращения: 02.04.2023).
2. Соловова, Е. Н. Английский язык 2–9 классы : примерная рабочая программа по учебному предмету / Е. Н. Соловова. – М. : Академкнига, 2017. – 112 с.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты // Министерство просвещения : официальный сайт. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 02.04.2023).
4. English. Favourite. 2 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. Ч. 1 / С. Г. Тер-Минасова, Л. М. Узунова. – М. : Академкнига, 2019. – 104 с.
5. English. Favourite. 2 класс : учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. Ч. 2 / С. Г. Тер-Минасова, Л. М. Узунова. – М. : Академкнига, 2019. – 104 с.
6. Karnaty, S. R. Role of Internet in Learning English / S. R. Karnaty // Indian Journal of Applied Research. – 2016. – Volume 6. – Issue 5. – P. 467–468.

УДК 811(045)
ББК 81

ГАБИТУСНЫЙ АНАЛИЗ КАК НОВЫЙ МЕТОД ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА

ЧУДАЕВ ЕВГЕНИЙ СЕРГЕЕВИЧ

аспирант факультета иностранных языков

Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, noopyat23@mail.ru

Ключевые слова: габитусный компонент, эквивалентность перевода, социальная сфера, перевод.

Аннотация. В статье рассматривается определение габитуса, применение данного явления в поле перевода в целях достижения наивысшего уровня эквивалентности текста. Производится сопоставительный анализ габитусной составляющей переводчиков из разных социальных полей и выявляются их отличительные черты.

HABITUS ANALYSIS AS A NEW METHOD FOR ACHIEVING TRANSLATION EQUIVALENCE

CHUDAEV EVGENY SERGEEVICH

postgraduate student of the Faculty of Foreign Languages
of the Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Key words: habitus component, translation equivalence, social sphere, translation.

Abstract. The article examined the definition of habitus, the application of this phenomenon in the field of translation in order to achieve the highest level of equivalence. A comparative analysis of the habitus component of translators from different social fields is carried out and their distinctive features are revealed.

Как известно, любой перевод стремится к наибольшему соотношению оригинальному тексту, перевод должен быть эквивалентен изначальному сообщению и одним из новых и успешно функционирующих методов достижения переводческой эквивалентности может оказаться применение габитусного анализа. Термин «габитус» был создан французским социологом и философом Пьером Бурдьё. По его мнению, формирование и развитие габитуса

отдельной личности происходит в зависимости от разных обстоятельств, однако, этапы его развития зачастую схожи: первым из них является этап формирования габитуса в семье, следующий приобретается на фоне получения и обработки информации, последующие этапы зависят от той среды в которой находится индивид [2]. Одним из ученых рассматривающих связь габитуса с переводом оказался Даниэль Симеони. Ученый считал профессию переводчика своего рода посредничеством, а поскольку это посредничество происходит в рамках какой-то отдельно ситуации, представить отдельное поле перевода в социологическом плане довольно трудно, ведь габитус переводчика создается по специфическим особенностям конкретного поля работы. Если речь идет о переводчике, работающем с переводом художественных текстов и переводчике научного назначения, то очевидно их подход к переводу и используемые методы будут отличаться, то же самое различие будет проявляться и в габитусе этих переводчиков.

Причиной для выборочного изучения габитусного компонента переводчика служит необъятный пласт различных тематик, сфер, жанров и ситуаций, с которыми сталкивается переводчик в процессе своей работы. Габитус переводчика призван ограничить область работы и необходимый минимум знаний и компетентности. Для того, чтобы переводчику качественно выполнить свою работу, создать эквивалентный перевод оригинального текста необходимо погрузиться в габитус той сферы, с которой ему предстоит работать.

Каким же образом габитус одного переводчика может отличаться от габитуса его коллеги? Представим себе, к примеру, переводчика, работающего на фриланс площадке. Такой специалист может получить предложение работы от любого заказчика, сегодня к такому переводчику обращается банковский работник из Канады, которому необходим перевод документации в сфере финансов, а завтра поступит предложение с другого конца нашей планеты, от девушки писателя из Австралии, которая хотела бы перевести несколько глав книги, над которой она работает. Совершенно очевидно, что это два совершенно разных поля для перевода, требующие разного подхода к переводу, методам его исполнения и выбору переводческой стратегии в целом. Габитус переводчика, выполняющего перевод художественной литературы предполагает явную не буквальность будущего текста. Необходимо столкнуться огромным количеством лексических и стилистических средств и конструкций, чтобы хотя бы приблизиться к смысловой нагрузке оригинального текста. Не менее важным в данной ситуации будет являться и личностный характер текста перевода, ведь в таком случае будущему читателю необходимо передать заложенные автором чувства и эмоции. Чтобы качественно выполнить перевод художественного текста специалисту необходимы знания из нескольких областей науки, быть переводчиком и знать другой язык недостаточно.

В процессе перевода художественного текста переводчику необходимо самому на некоторое время стать автором переводимого текста, примерить на себя маску творца данного произведения, изъясняться в максимально

приближенной к истинному автору манере повествования, быть не только переводчиком, но еще и лингвистом, филологом и даже писателем. Перед переводчиком появляются важные и довольно трудные задачи, такие как сохранение стилистической окраски произведения, его речевых особенностей, интонаций, подтекстов. Специалисту приходится излагать текст таким образом, чтобы сохранить все особенности языка и авторский почерк, более этого все это нужно не только сохранить, но и грамотно передать потенциальному реципиенту. Каким же образом это сделать?

Одним из возможных решений в проблеме достижения эквивалентности перевода может оказаться применение габитусного анализа. Конструирование и применение габитусного анализа в процессе перевода позволяет руководствоваться принятыми поведенческими установками, благодаря чему процесс перевода выражается социальным взаимодействием в рамках определенной социальной сферы. Подобная социальная сфера, в свою очередь, состоит из текста перевода, опыта других переводчиков, языковыми особенностями, культурной спецификой, уникальными характеристиками ситуации, необходимой лексикой и отправителя сообщения, то есть заказчика [3].

В работе переводчика фрилансера может встретиться любая область деятельности, которые только можно представить, а значит такому переводчику нужно еще больше подготовки, выдержки и компетенции прежде чем приступить к работе. Если не обратить на это должного внимания последствия могут оказаться критичными. Например, известны случаи, когда переводчики, несколько лет работавшие с переводом кинокартин, без специальной подготовки решали работать и в других областях перевода. Проблема состоит в том, что у таких переводчиков сформирован ограниченный габитус, связанный лишь с переводом фильмов. Безусловно, такой специалист сможет хорошо перевести новый блокбастер, он верно передаст дух и атмосферу фильма (при условии, что речь идет о компетентном переводчике в данной области перевода с соответствующими навыками и опытом), сможет распознать локальные шутки и иронию и передаст их на язык перевода, выделит каждого ключевого персонажа и подчеркнет его особенности в соответствии с задумкой режиссера, но сможет ли такой переводчик с габитусом сформированным на базе данных знаний сделать качественный перевод книги? Нет, не сможет, хоть книга в какой-то степени и похожа на фильм, а у некоторых авторов даже принято снимать кинокартину по мотивам книги, это два совершенно разных жанра искусства, а значит два разных поля для перевода [1].

Еще хуже если переводчик, не сформировав габитус в сфере перевода, которая ему интересна, сразу приступает к переводу. Такой подход приводит к некачественному переводу. Ярким примером этому может послужить огромное количество переводов фильмов, выполненных в 80-90-х годах прошлого века. В период, когда в Россию «хлынула» огромная волна не лицензированных или «пиратских» фильмов и сериалов многие переводчики занялись их переводом, так как большинство этих видеокассет были на английском языке. Дело в том, что во время такого перевода не было никакой специальной подготовки, ни

навыков, ни знаний, ни компетентности. Переводчики либо работали в другой сфере, либо ограничивались лишь знанием английского языка, но хорошо знать язык не значит быть хорошим переводчиком. Что же получилось в итоге? Получилось множество одноголосых синхронных переводов с весьма посредственным качеством перевода. Фильмов было много, а переводчиков, которые их переводили в тысячи раз меньше, несмотря на то, что их было немало и переводом данных работ занимались многие. И основная ставка была сделана не на качество перевода, а на его количество. Может ли перевод оказаться качественным, если переводчик видит картину, с которой он работает впервые, если утром он переводил комедию, выделяющуюся обилием локального юмора и сленга, а вечером детективный триллер с множеством деталей? Конечно же нет, при переводе многие детали и важные аспекты фильма, к сожалению, терялись.

Следовательно, причина изучения и дальнейшего применения габитусного анализа заключается в большом количестве различных социальных сфер и ситуаций, в которых может выполняться перевод. Более того, создание новых терминов и тематик происходит в чрезвычайно быстро растущем темпе, что в свою очередь, зачастую связано с какими-либо научно-техническими открытиями и глобальными изменениями в мире. Становится очевидным, что подобное многообразие сфер не может не породить новые трудности, с которыми придется столкнуться переводчику.

Цель габитусного анализа заключается в том, чтобы собрать воедино оценочную, когнитивную и деятельностную составляющую переводчика. Использование такого метода при переводе поможет достичь эквивалентности текста благодаря совмещению социальных полей автора исходного текста и его конечного получателя, которые в свою очередь могут быть совершенно неправильно восприняты друг другом без участия переводчика. Только изучая и перенимая требующуюся часть культуры иноязычного реципиента, переводчик может обрести некие утонченные по своему характеру знания. Без погружения в конкретную ситуацию переводчик может никогда и не узнать о том, что какая-либо языковая единица в языке оригинала может кардинально отличаться от той, что имеется в языке перевода. В случае, если переводчик поступит совсем иначе и как можно детальнее изучит особенности, предрасположенности и другие устойчивые установки реципиента, которые в совокупности и являются отражением его социального поля, можно получить крайне важную и выгодную для обеспечения качественного перевода информацию.

Переводчику необходимо постоянно получать новую информацию и знания из совершенно разных областей, даже если он планирует работать в какой-то одной специальной сфере перевода. Подобные знания никогда не будут лишними, а учитывая, то как быстро меняется мир вокруг нас и то как когда-то совершенно противопоставленные друг другу области вдруг становятся взаимосвязанными, такой подход может дать серьезное преимущество переводчику в будущем. Поэтому крайне важно изучать и на практике нарабатывать новые методы достижения эквивалентности перевода, а

значит и его качества в целом. Понимание габитусной составляющей переводчика дает возможность для дальнейшего развития дидактики переводоведения и перевода в целом, не говоря уже об очевидном улучшении качества переводимых текстов и критериев их оценивания.

Наилучшим показателем переводческой эквивалентности выступает максимально достижимый лингвистический уровень передачи и сохранения оригинального смысла текста и его интерпретации в переводе, однако, каждый перевод уникален тем, что смысловая идентичность двух текстов всегда достигается при помощи совершенно разных методов, которые зависят от конкретной ситуации и компетентности переводчика. Отличительные особенности языков исходного текста и текста перевода зачастую создают ограничения и трудности для полноценного обеспечения межъязыковой коммуникации. Габитусный анализ становится может оказаться полезным инструментом для обеспечения социального акта между автором сообщения и его получателем.

Список использованных источников

1. Айбазова, А. М. Способы достижения эквивалентно-адекватного перевода при переводе документального кинофильма / А. М. Айбазова // Северо-Кавказский федеральный университет. – 2022. – № 2 – С. 18–22.

2. Антонова, К. А. Теории социального поля и «Габитуса» Пьера Бурдьё / К. А. Антонова // Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина. – 2020. – № 1 – С. 10-12.

3. Злобин, А. Н. Габитусный анализ перевода художественного текста (на материале рассказа С. Деитмер «Rosis Rollende Disko») / А. Н. Злобин, Д. Р. Вяльшина // Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева. – 2021. – № 1 – С. 57–62.

УДК 372.881.1

ББК 74.268.0

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ: ПЕРСПЕКТИВЫ И ТРУДНОСТИ

ЭДИЛЬБИЕВА АМИНА РУСЛАНОВНА

магистрант Института иностранных языков

Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия

АБДУЛМЯНОВА ИНДИРА РАФАИЛОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка и
лингводидактики

Московского городского педагогического университета, г. Москва, России

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, иностранный язык, дети-билингвы, координативный билингвизм, монолингвизм, детский билингвизм.

Аннотация. Данная статья посвящена актуальному вопросу, касающегося особенностей овладения иностранным языком учениками-билингвами на начальном этапе обучения. Дается определение билингвизма, рассматриваются классификации видов и типов билингвизма. Описываются сильные стороны, помогающие билингвам изучать новые языки, а также основные трудности, возникающие у них в процессе изучения иностранного языка.

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO BILINGUAL SCHOOLCHILDREN: PROSPECTS AND DIFFICULTIES

EDILBIEVA AMINA RUSLANOVNA

master student at Institute of foreign languages
Moscow City University, Moscow, Russia

ABDULMYANOVA INDIRA RAFAILOVNA

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of French language and Linguodidactics
Moscow City University, Moscow, Russia

Key words: bilingualism, foreign language, bilingual children, coordinate bilingualism, monolingualism, children's bilingualism.

Abstract. This paper is devoted to an urgent issue concerning the peculiarities of mastering a foreign language by bilingual students at the initial stage of learning. The definition of bilingualism is given, classifications of types of bilingualism are considered. It describes the strengths that help bilinguals learn new languages, as well as the main difficulties they face in the process of learning a foreign language.

Билингвизм (двуязычие) в наиболее распространенном понимании — это языковое явление, при котором индивид функционирует на двух языках в одинаковой или различной степени компетентности [15, с. 171]. Таким образом, ведущим критерием двуязычия является практика использования двух языков в коммуникативно речевой деятельности говорящих.

Судя по результатам исследования ученых, число билингвов в процентном соотношении во всем мире достигает 43% населения земного шара. Во-первых, во многих странах Европы и Азии используется большое количество местных языков и диалектов. Во-вторых, многие страны ведут активную языковую политику и считают официальным и национальным языком сразу несколько языков. Наконец, благодаря свободному перемещению людей, билингвов в мире стало гораздо больше.

Владение человеком двух и более языков влияет на его когнитивные способности и данные особенности должны учитываться при организации процесса их обучения. Актуальность исследования особенностей обучения детей-билингвов также возрастает в связи с тем, что число детей, растущих в билингвальной среде, становится больше, и необходимо понимать особенности восприятия ими мира и правильно их обучать, в том числе новым иностранным языкам.

Ученые выделяют два вида билингвизма:

- 1) естественный (бытовой);
- 2) искусственный (учебный).

В зависимости от условий усвоения второго языка Л.В. Щерба различал два типа двуязычия, представляющие собой, в сущности, два крайних случая двуязычного речевого поведения: чистое двуязычие, то есть случай независимого сосуществования в сознании билингва двух языковых систем, и смешанное двуязычие, когда каждый элемент одного из языков оказывается связанным с соответственным по смыслу элементом другого языка. В этом случае предлагается различать автономный и параллельный виды билингвизма: при автономном языке усваиваются субъектом без последовательного их соотношения между собой, при параллельном билингвизме овладение одним из языков происходит с опорой на овладение другим языком [7, с. 8].

В современной психолингвистике принято выделять три типа билингвизма: субординативный, медиальный (смешанный) и координативный.

1. субординативный билингвизм – формирование образа языка, взаимное приспособление языков, затрудненное интерференцией, как следствие, приводящее к нарушению языковой системы и общепринятых речевых правил. Наблюдается слабая аккультурация и неправильное речевое поведение;

2. медиальный билингвизм – продолжается процесс приспособления языков с постепенно снижающейся интерференцией. Наблюдается правильное и неправильное речевое поведение, средняя аккультурация с применением новых языковых и культурных норм;

3. координативный билингвизм – вырабатывается соотношение родного и иностранного языков, где оба языка представляются как равнофункциональные параллельные системы. Характерно наличие правильных речевых высказываний на двух языках, наблюдается полная аккультурация, речевое и неречевое поведение отличается правильностью и риторической грамотностью [12, с. 1057].

Дети-билингвы проходят непростой путь речевого развития, по мнению выдающегося психолога Л.С. Выготского, «в развитии речи ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно». Достичь сбалансированного билингвизма чрезвычайно трудно, многие родители убедились в том, что просто говорить с ребенком на двух языках недостаточно [4, с. 81]. Модель билингвального развития речи (координативный тип билингвизма) состоит из трех стадий:

- ребенок имеет только одну лексическую систему, включающую в себя слова обоих языков;
- закладывается начало развития синтаксических систем, но ребенок все еще полагается на синтаксис обоих языков;

– удаленное развитие грамматических систем, в результате чего происходит дифференциация обеих лингвистических систем [2, с. 43].

Усвоение билингвами второго языка характеризуется первичным периодом, в течение которого дети развивают только систему одного языка до того, как они смогут различать лексическую и грамматическую системы своих языков. Двухязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка вплотную приближается к степени знания первого.

Процесс овладения двумя языками может проходить синхронно и совпадать с периодом социализации и инкультурации ребенка. При этом заметим, что общение ребенка с родителями на разных языках с момента рождения приводит к двойной инкультурации. Билингвизм в данном случае имеет черты как естественного, так и искусственного двухязычия. В таком случае развитие речи ребенка-билингва и монолингва осуществляется не в равной степени, так как первый, как правило, начинает говорить позже, затормаживается сам процесс начала говорения, содержание словарного запаса меньше, чем у монолингва.

Билингвальное развитие ребенка может начаться и в возрасте 4–5 лет и проходить как дидактически-организованный «инпут» через групповое обучение в детском саду и иметь искусственный характер [14, с. 40].

При подготовке к обучению билингвов новому (третьему) языку преподаватель должен выявить тип и вид билингвизма, возраст, в котором обучающийся стал билингвом, условия формирования билингвизма, и в зависимости от полученных данных выбирать соответствующие методы обучения. Тем не менее, билингвы имеют и некоторые общие особенности, которые могут, как помогать, так и мешать изучению нового языка.

В процессе обучения иностранному языку, двухязычие можно рассматривать как дополнительную психологическую помощь для обучаемого, которая позволяет ему воспользоваться своим предыдущим языковым опытом, который он получил, пребывая в многонациональном обществе, посредством общения на обоих языках одновременно. Иными словами, можно сказать, что человека, изучающего третий язык, можно считать опытным обучающимся, который уже имеет богатый языковой опыт, имеющий широкий лингвистический репертуар, использующий более эффективную и менее консервативную стратегии, которые были получены и отработаны во время изучения второго языка. Они имеют «чувствительность к языку как системе, что помогает им лучше овладевать третьим языком, в том числе и в контексте формального обучения, по сравнению с монолингвами, впервые изучающими иностранный язык» [16, с. 78]. Также, преимущества билингвизма были выявлены в следующих особенностях когнитивного развития: формировании понятий, обобщающих умозаключений; решении задач, связанных с вербальной трансформацией и заменой; использовании сложных аналитических стратегий при решении невербальных задач [8, с. 32]. Ученики-билингвы умеют вычленять главное и концентрироваться на этом. Они обладают лучшим уровнем внимания по сравнению с детьми, говорящими на одном языке [6, с. 28]. Считаем, что еще одной особенностью билингвов выступает их более

развитая межкультурная компетенция, обеспечивающаяся жизненной необходимостью постоянно сравнивать две культуры. Для основной когорты обучающихся межкультурная компетенция становится доступной только при углубленном изучении языков и культур в специализированных вузах [10, с. 181]

К основным трудностям, с которыми могут столкнуться дети-билингвы, относятся логопедические проблемы. Речевое развитие на каждом из языков у детей-билингвов несколько опаздывает по сравнению с развитием детей-монолингвов. [11, с. 166]. Также обучение третьему языку может характеризоваться трудностями, обусловленными более сложной моделью речепорождения на иностранном языке после второго, на котором ведется обучение, по причине несовершенного владения им обучаемыми.

К основным педагогическим условиям, позволяющим удовлетворить особые образовательные потребности младшего школьника-билингва, причислим следующие: учет особенностей всех трех языков при их постоянном сопоставлении, опора на лингвистический опыт ученика-билингва, использование упражнений, позволяющих избежать интерференции и др.

Существуют также стратегии, которые успешно развивают все три языка, а также приводят к эффективному обучению предмету. Концепция трансязыка стала завоевывать позиции, захватив воображение тех, кто считает, что учителя и особенно ученики естественно используют оба языка, чтобы максимизировать обучение. Трансязык – это процесс создания значения, формирование опыта, понимания и знания с помощью использования двух (и более) языков, которые работают комплексно и последовательно и помогают организовать посредничество мыслительных процессов в обучении [5, с. 145].

Особую роль двуязычие и многоязычие играют в Российской Федерации, что выражается в необходимости жителям национальных регионов РФ наряду с родным языком изучать государственный язык страны (русский) для того, чтобы иметь возможность в полной мере реализовать гражданские права в рамках своего государства. В различных регионах России развитие двуязычия зависит от множества факторов: каждый регион отличается своей спецификой, содержанием, уровнем развития, сложившейся практикой и культурой двуязычия, а также степенью межцивилизационного взаимодействия и языковых контактов [9, с. 83]. Именно поэтому каждому региону необходима своя методика обучения иностранному языку, которая будет учитывать и перечисленные выше особенности, и специфику родного языка обучающихся.

Двуязычие присуще не только национальным регионам Российской Федерации, так как все регионы нашей страны можно назвать многоязычными. Особенно это ощущается в больших городах, где в школах почти в каждом классе есть представители как минимум одной национальности, отличающейся от титульной, русской. При работе в таких классах учителя иностранного языка должны неизменно следить за корректностью своей речи, заключающейся не только в ее правильном иноязычном оформлении, но и в политической корректности создаваемых высказываний [1, с. 20]. Это позволит сохранить

паритетную ценность всех трех языков, вовлеченных в лингвообразовательный процесс, и обеспечит их эффективное взаимодействие [3, с. 128].

Список использованных источников

1. Афанасьева, О. В. Корректность и политкорректность речи учителя на уроках английского языка / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова // Педагогический дискурс: качество речи учителя : Материалы II Всероссийской конференции, Москва, 27–29 мая 2020 года / Под редакцией Л.Г. Викуловой. – Москва : Языки Народов Мира, 2020. – С. 17–22.
2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрах // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты – М., 1972. – С. 25–60.
3. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников [и др.]. – Москва : ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН, 2021. – 328 с.
4. Выготский, Л. С. К вопросу о многоязычии в детском в возрасте / Л. С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения – ГУПИ 1935. – 134 с.
5. Головкин, Н. В. Трансязычие как метод обучения в зарубежной лингводидактике // Вестник МГПУ «Филология. Теория языка. Языковое образование» – 2022. – № 4 (48). – С. 137–155. – URL: <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2022.48.4.11>
6. Еналеева, М. Ф. Особенности процесса обучения естественных билингвов иностранному языку / М. Ф. Еналеева, И. М. Хижняк // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. – 2020. – № XII. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-protseсса-obucheniya-estestvennyh-bilingvov-inostrannomu-yazyku>
7. Легостаева, О. В. Лингвистическая составляющая билингвизма / О. В. Легостаева // Актуальные проблемы современной науки – 2015. – С. 3–12
8. Лейкин, М. Влияние билингвизма на математическую креативность в раннем детстве / М. Лейкин // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – С. 31–32.
9. Манина, С. И. Билингвизм в межкультурном пространстве / С. И. Манина // Культурная жизнь юга России – 2007. – С. 82–85.
10. Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики / Е. Г. Тарева, А. В. Анненкова, О. А. Гаврилюк [и др.]. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. – 272 с.
11. Миккочева, Н. В. Детский билингвизм: проблемы и перспективы изучения в логопедии / Н. В. Миккочева // Компетенции будущего для социально-экономического развития региона. Сборник научных статей. – 2019. – С. 164–168
12. Старинина, О. В. Фоссилизация как билингвальный феномен овладения иностранным языком студентов неязыкового вуза / О. В. Старинина // Педагогика: вопросы теории и практики – 2022. – С. 1055–1059.
13. Токюл, М. В. О билингвизме / М. В. Токюл // Символ науки – 2021. – С. 139–140.
14. Черничкина, Е. К. Проблематика детского билингвизма / Е. К. Черничкина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета – 2012. – С. 40–41.
15. Шелестюк, Е. В. Линвокогнитивный и социокультурный аспекты билингвизма // Вестник Челябинского государственного университета / Е. В. Шелестюк, О. В. Ершова – 2020. – С. 168–184.
16. Cenoz, J. The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review / J. Cenoz // International Journal of Bilingualism. – 2003. – pp. 71–87.

УДК 378(045)
ББК 74.58

СПЕЦИФИКА ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЯНКИНА ОКСАНА ЕВГЕНЬЕВНА

ст. преподаватель кафедры иностранных языков и методик обучения
Мордовского государственного педагогического университета
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Россия, oxankina@mail.ru

БОГОМОЛОВА МАРИЯ АНАТОЛЬЕВНА

студентка факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, 12matreshk@gmail.com

Ключевые слова: средство обучения, старше школьники, интернет-мем, медиаресурсы, иностранный язык.

Аннотация. Статья посвящена изучению вопроса о роли медиаресурсов для решения познавательных и практических задач на занятии по иностранному языку. В статье рассматриваются возможности использования интернет-мемов в процессе обучения иностранному языку старше школьников как нового уникального языкового явления, позволяющего передавать определенный объем информации посредством интернет-коммуникации, определяются их основные характеристики и функции, приводятся методические рекомендации по организации работы с интернет-мемами на занятии по английскому языку.

THE SPECIFICITY OF INTERNET MEMES AS A MEANS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO HIGH SCHOOL STUDENTS

YANKINA OKSANA EVGENEVNA

Senior Lecturer

Department of foreign languages and method of teaching
Evseyev State Pedagogical University of Mordovia, Saransk, Russia

BOGOMOLOVA MARIA ANATOLEVNA

Student of faculty of foreign languages

Evseyev State Pedagogical University of Mordovia, Saransk, Russia

Key words: means of learning, high school students, the internet meme, media resources, foreign language.

Abstract. The article is devoted to the study of the role of media resources for cognitive and practical tasks in the training of foreign language. The article considers the possibility of using Internet memes in the process of teaching foreign language to high school students as a new and unique linguistic phenomenon that allows you to transmit a certain amount of information through online communication identifies their main characteristics and functions, provides guidelines for organizing work with Internet memes at the English classes.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования целью обучения иностранному языку на современном этапе является «формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка». В этой связи основным назначением иностранного языка как предметной области является овладение умением общаться. Однако, обучение иноязычному общению зачастую представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение речевыми навыками и умениями в отсутствие естественной языковой среды связано с большими трудностями для обучающихся и требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и учеников.

Кроме того, наблюдения за учебной деятельностью в школе во время производственной практики приводят к выводу о том, что у обучающихся недостаточно мотивации для изучения иностранного языка. В этой связи учитель должен стремиться создавать условия практического овладения языком для любого ученика, избрать способы обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся показать свою активность и творчество.

Одной из важнейших задач в процессе развития иноязычного образования на современном этапе является модернизация методов, технологий и методик обучения с учетом современного уровня развития человечества, последних технологических, педагогических и психологических достижений. Стремительное развитие информационных технологий стало плодотворной площадкой для появления новых уникальных языковых явлений, одним из которых является интернет-мем, способный передавать различную информацию. Интернет-мемы в связи со своей большой популярностью в интернет-коммуникации как части онлайн-культуры молодежи могут выступать одним из эффективных средств обучения иностранному языку. Будучи универсальной и очень популярной единицей передачи информации они могут помогать учащимся в освоении нового учебного материала.

Мемом может считаться любая идея, символ, манера или образ действия, осознанно или неосознанно передаваемые от человека к человеку посредством речи, письма, видео, ритуалов, жестов и т. д. Интернет-мем – это медиаобъект, создаваемый электронными средствами коммуникации, фраза, концепция, разговорная конструкция, остроумная и ироническая, спонтанно приобретающая популярность, распространяясь в Интернете разнообразными способами.

С. В. Канашина рассматривает интернет-мем как «комплексный феномен интернет-коммуникации, представляющий собой целостную, завершенную единицу с текстом и картинкой в квадратной рамке» [3, с. 85]. Е. Е. Анисимова относит интернет-мемы к полимодальным текстовым единицам, «которые достоверно воспроизводят картину мира и отображают идеалы национального и / или социокультурного сообщества» [1, с. 93]. Мемы отражают реакцию на важные события, происходящие в мире. Это могут быть научные открытия, достижения в спорте, политические события, скандалы, шоу, которые в

доступной форме интерпретируют данные ситуации и помогают быть в курсе событий.

Н. А. Зиновьева предлагает следующую классификацию, основанную на противоположных характеристиках мемов: истинные (самогенерируемые) и ложные (искусственные) мемы; мемы-персонажи и мемы-идеи; традиционные мемы (требующие определенного опыта) и новостные мемы (требующие участия в новых, современных событиях); мемы со значительным фоном и мемы со значительной фигурой; мемы изображений и текстовые мемы; мемы мысли (предполагающие мысль или эмоцию) или мемы действия (требующие определенного действия) [2, с. 196].

Перед тем, как использовать интернет-мем во время урока, учителю необходимо отобрать мемы, наиболее подходящие возрасту, уровню и удовлетворяющие образовательные цели учеников; проанализировать мемы с точки зрения наличия языковых трудностей; отобрать наиболее подходящие способы раскрытия значения мема; определить порядок заявления мема или отдельных его элементов; подобрать упражнения и определить их последовательность.

При подборе упражнений для работы с мемами, будет правильным использовать упражнения, подходящие для работы с текстом или с новыми лексическими единицами. Это могут быть такие упражнения, как:

- сгруппировать мемы по какому-либо признаку (по теме, по– структуре); выбрать лишний мем;
- передать содержание мема своими словами или одним словом;– подобрать синонимы/антонимы;
- ответить на вопросы по мему;
- соединить между собой текстовые части мема, либо картинку и текст;
- придумать продолжение;
- составить монолог/диалог, используя фразы из мема.

Приведем пример использования интернет-мемов на уроке по английскому языку в 10 классе по теме «Travelling». На дотекстовом этапе предлагается вывод лексики на доску путем использования интернет-мемов, например: *Look at these photos, please, and try to guess our new topic. Our new topic is travelling! But how did you understand it?*



16. Big Bong











Далее преподаватель задает ученикам вопросы о путешествиях, просит назвать ассоциации по данной теме.

На текстовом этапе предлагается прочитать следующий текст:

If you are on holiday in London, travel by bus. London buses are called double-deckers. They have a driver and a conductor. On the side or on the back of the bus to know where the bus is going.

You can get to most places in London very quickly by the underground. There are many lines on the London Underground. Buy the ticket from the ticket-office at the Underground station, or from the automatic machine. If you are in a hurry, the fastest way of travelling is by-taxi. Their special shape and black color are famous all over the world. The black cabs as they are called have become the symbol of London. London drivers have green badges on their jackets.

В процессе чтения текста обучающиеся выделяют времена, которые употребляются в нем, отвечают на вопросы по содержанию прочитанного. Для того чтобы объяснить употребление времен, представленных в данном тексте, предлагается рассмотреть на примере следующего интернет-мема:

	Simple	Continuous	Perfect	Perf-cont
Past	я упал 	я падал 	я падал уже тогда 	я падал два дня 
Present	обычно я падаю 	я сейчас падаю 	я закончил падать 	я падаю уже два дня 

На послетекстовом этапе ведется работа над составлением диалогов с использованием изученной лексики и грамматических конструкций. Для

рассказа собеседнику о своих пожеланиях о том, в какую страну хотелось бы поехать, что там можно посмотреть, обучающимся предлагается повторить названия некоторых стран, которые тоже можно повторить с помощью интернет-мема, например: *In front of you, on cards, there are names of the countries. Tell, how it is better to reach them? Let's read names of the countries. Look at a map. I will show these countries:*



Таким образом, мемы являются эффективным средством визуализации и имеют большой потенциал в образовательном процессе в обучении иностранному языку в силу своей распространённости в интернет-коммуникации. Предложенный алгоритм отбора интернет-мемов для использования их в качестве средств обучения позволяет снять трудности в практическом применении интернет-мема как средства визуализации, а также более точно выделить социокультурную специфику мема и учитывать её при использовании интернет-мема в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студ. фак. ин. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. – Москва : Академия, 2003. –128 с.
2. Зиновьева, Н. А. Воздействие мемов на интернет - пользователей: типология интернет-мемов / Н. А. Зиновьева // Вестник экономики, права и социологии. – 2015. – № 1. – С. 195–201.
3. Канашина, С. В. Что такое интернет-мем? / С. В. Канашина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2017. – № 28 (277). – С. 84–90.

Электронное научное издание

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

Сборник научных трудов по материалам Международной
научно-практической конференции «59-е Евсевьевские чтения»

г. Саранск, 20–21 апреля 2023 года

Редактор и корректор *Н. Ф. Голованова*
Технический редактор *Т. В. Кузенкова*

Объем 4,70 Мб. Тираж 9 экз. Заказ № 47.

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева»

Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а
Тел.: (8342) 33-94-96; e-mail: rio@mordgpi.ru