



# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ – СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ



**Сборник материалов  
IV Международной  
научно-практической конференции  
имени Е. Н. Солововой  
(6 ноября 2022 года)**



ЗАО «ИЗДАТЕЛЬСТВО „ТИТУЛ“» • МГИМО МИД РОССИИ • КАФЕДРА МЕТОДИКИ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МГУ ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА • ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ МПГУ • ШКОЛА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НИУ ВШЭ • ВОЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РФ • МОСКОВСКИЙ ЦЕНТР СЕРТИФИКАЦИИ КВАЛИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ МПГУ • КУМО • НИТУ МИСИС • УМСКУЛ • ЕНАП • НАПАЯЗ

# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ – СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ



**Сборник материалов  
IV Международной  
научно-практической конференции  
имени Е. Н. СОЛОВОВОЙ  
(6 ноября 2022 года)**

УДК 802.0(075.3)  
ББК 74.261.Англ.  
О26

Научные рецензенты:

*Ахренова Наталья Александровна*, д.ф.н., доцент, вице-президент Национального общества прикладной лингвистики, профессор кафедры германо-романских языков и методики их преподавания факультета иностранных языков ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»

*Лиходкина Ирина Александровна*, д.ф.н., доцент кафедры французского языка ФГКВООУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации

Редакционная коллегия:

*Казеичева Алёна Евгеньевна*, ЗАО «Издательство „Титул“»

*Хитрова Ирина Викторовна*, к.п.н., доцент МГИМО МИД России

*Конобеев Алексей Васильевич*, к.п.н., ЗАО «Издательство „Титул“»

*Внукова Любовь Викторовна*, ЗАО «Издательство „Титул“»

**О26 Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения :** сборник материалов IV Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой (6 ноября 2022 года) [Электронный ресурс] / под ред. А. Е. Казеичевой, И. В. Хитровой и др. — Обнинск: Титул, 2023. — 494 с.: ил.

ISBN 978-5-00163-332-7.

В сборник включены статьи, подготовленные участниками IV Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой «Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения» (6 ноября 2022 года). В публикациях отражены вопросы по таким областям, как: теория и методика преподавания иностранных языков и культур, лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков и культур, современные технологии в обучении иностранным языкам, профессиональные компетенции преподавателей иностранных языков. Статьи опубликованы в авторской редакции.

УДК 802.0(075.3)  
ББК 74.261.Англ.

ISBN 978-5-00163-332-7

© Коллектив авторов, 2022

© Оформление.

ЗАО «Издательство «Титул», 2023

# СОДЕРЖАНИЕ



## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР .....11

*Krasnikova D. D.*

LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL JARGON  
IN BUSINESS DISCOURSE..... 11

*Minasyan K. A.*

LANGUAGE VARIATION: PHONETIC FEATURES  
OF THE MAJOR VARIANTS OF THE ENGLISH LANGUAGE..... 17

*Safronova V. K.*

INSIGHTS INTO LITOTES USE IN THE ENGLISH POLITICAL DISCOURSE  
(EXEMPLIFIED BY BRITISH PARLIAMENTARY DEBATES) ..... 24

*Андреева О. Б., Пронина Е. В.*

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ СТИЛИСТИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ  
ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА  
С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ..... 29

*Атабекиян Г. В., Губанова Т. И.*

КАПСУЛА КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ..... 36

*Канцур А. Г., Балабанова Е. А.*

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОДИН  
ИЗ КЛЮЧЕВЫХ НАВЫКОВ XXI ВЕКА / CRITICAL THINKING  
AS A KEY SKILL FOR THE 21ST CENTURY ..... 43

*Балкова Л. В.*

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНОГО МЕДИАТЕКСТА  
КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 50

*Баркова А. Ф.*

ОБУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ ФИГУРАМ И СЧЕТУ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДЕТСКОМ САДУ ..... 57

*Березовская Е. В.*

К ВОПРОСУ ОБЪЕМА РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЯ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ЗАНЯТИЙ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ) ..... 64

<i>Бочарникова М. А., Орлова Ю. М.</i> САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЗНАКОМСТВА С ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРОЙ .....	70
<i>Буенцова А. И., Левченко В. В.</i> ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК МЕТОД МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	77
<i>Бурова М. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ .....	84
<i>Важенина О. В., Чемакина С. Н.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ “ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК” С УЧЕТОМ ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	89
<i>Вронская И. В.</i> К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ- ДОШКОЛЬНИКОВ.....	95
<i>Вязникова Е. А.</i> ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	100
<i>Гуреева А. В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВЫХ И ДЕЛОВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	105
<i>Десяткова О. В., Киселева А. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭКОНОМИСТОВ МЕЖДУНАРОДНИКОВ .....	113
<i>Джебраилова П. О.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	118
<i>Игнатенко Я. С., Шайдарова О. Г.</i> МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СУВОРОВСКОМ УЧИЛИЩЕ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	122
<i>Картанина Т. А., Родионова П. М., Якушева Я. В.</i> АНАЛИЗ УЧЕБНИКА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ OUTCOMES С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ .....	127
<i>Кликушина Т. Г., Погорелова Д. А.</i> ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	134

<i>Князева О. В., Ксенофонтова А. А.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ЯЗЫКОВЫМ УРОВНЕМ .....	144
<i>Могильниченко С. В., Ипатов В. П., Бастрыкина О. В.</i>	
ЗНАЧЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ИНЖЕНЕРНО-АВИАЦИОННОЙ СЛУЖБЫ .....	149
<i>Мосина С. К.</i>	
„КЛИПОВОЕ“ МЫШЛЕНИЕ И НАВЫКИ ПЕРЕВОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	154
<i>Пальмова Е. А.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ .....	158
<i>Петрова Е. Б.</i>	
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ФОНЕТИКА» .....	163
<i>Райлян А. В.</i>	
КРОССВОРД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ .....	171
<i>Ровба Д. М.</i>	
ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО .....	178
<i>Садриева А. И.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ .....	183
<i>Тимохова О. Л.</i>	
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (КОНКУРС ПОДРОСТКОВ ЛИЦЕЯ № 89) .....	189
<i>Тихонова Л. В.</i>	
ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ И СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	193
<i>Фатуева Ю. Н., Калинина И. Е.</i>	
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	198

*Ханипова Д. Р., Шакирова З. И., Фасхутдинова Г. Р.*  
КЛАССИФИКАЦИЯ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ..... 205

**ЛИНГВО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР .....212**

*Akbarova R. K*  
IMPLICITNESS IN TRANSLATION CONTEXT BASED  
ON DONNA TARTT'S NOVEL "THE GOLDFINCH" ..... 212

*Burikova S. A., Volodina V. S.*  
METAPHORS AS MANIPULATIVE MEANS IN ENGLISH  
AND ITALIAN FASHION ADVERTISEMENTS ..... 220

*Emiraliyeva E. T.*  
STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF NON-EQUIVALENT  
LEXIS IN ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE..... 231

*Tarasenko D. V.*  
SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF TERMS  
IN BUSINESS DISCOURSE..... 235

*Zavarzin A. V.*  
FEATURES OF THE USE CULTURALLY MARKED  
VOCABULARY IN BUSINESS DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF  
PHRASEOLOGICAL UNITS) INTRODUCTION  
LITERATURE ..... 240

*Zhamalova A. A.*  
LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF THE BUSINESS ENGLISH  
FEATURES ON THE EXAMPLE OF BUSINESS LETTERS..... 245

*Ананьина М. А.*  
ЦЕЛОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ГЕРОЯ  
В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ..... 251

*Ванягина М. Р.*  
РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ГРАМОТНОСТИ  
КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ПЕРЕВОДУ С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 256

*Ли Н. В.*  
ПРИМЕНЕНИЕ ФРЕЙМОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ  
ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ НА КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 261

*Малкарбаева Л. Б., Тубальцева В. А.*  
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ  
ТЕКСТОВ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ..... 268

<i>Мальшева Н. Б.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДИКТАНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	272
<i>Омар Джуван-Иван Сарбаст, Утчев П. И.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ .....	279
<i>Самохина И. А.</i> ОСМЫСЛЕННОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРАКТИЧЕСКОМ ОСВОЕНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА .....	286
<i>Швец Т. П.</i> RUNGLISH AS BROKEN ENGLISH: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ИДИОМАТИЧНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	291
<i>Шеменкова С. С.</i> ВАЛЛИЙСКИЙ СЛЕД В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОИДЕНТИЧНОСТИ .....	295
<i>Щербак З. А.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И САМООЦЕНИВАНИЯ КАК ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ .....	303

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....309**

<i>Бабушкина Ю. В., Смагина М. В.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО .....	309
<i>Бадалян А. Р.</i> УСПЕШНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ОНЛАЙН МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПОСТКОВИДНЫЕ ТРЕНДЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....	315
<i>Богатырева А. А., Денисова А. В.</i> SHADOWING TECHNIQUE FOR PRACTICING ENGLISH: THE SIGNIFICANCE AND APPLICATION IN THE MODERN CONDITIONS .....	321
<i>Войченко В. М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ .....	325



<i>Волкова Ю. В.</i>	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	330
<i>Ганчар Н. П., Сазанович О. П.</i>	ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ «ENGLISH VIC» .....	335
<i>Глушкова М. Б.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	339
<i>Емельянова А. Н.</i>	АРОМАТЕРАПИЯ КАК ФОРМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	344
<i>Ефремцева Т. Н.</i>	ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ .....	349
<i>Иванникова И. А.</i>	ТРИАДА ЯЗЫК-КУЛЬТУРА-ЛИЧНОСТЬ В ФОКУСЕ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА .....	354
<i>Ivanova E. A.</i>	USING MIRO IN AN EXAM PREPARATION COURSE.....	359
<i>Игонина Г. В.</i>	КОМБИНИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТНО — ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	364
<i>Климчук В. А. , Берулава Е. И.</i>	ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ.....	370
<i>Колясникова О. А.</i>	РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОВУЗОВСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ .....	376
<i>Майсейкова В. Е.</i>	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	384
<i>Найденко Т. А.</i>	ПОДГОТОВКА ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ И ПРОЕКТНЫХ РАБОТ О БАЙКАЛЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	388

<i>Пирогова Н. Г.</i>	WAYS TO USE LEARNER'S DICTIONARIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	393
<i>Подорожная Ю. С.</i>	БИНАРНЫЙ УРОК — СОЕДИНЕНИЕ ДВУХ «КЛЕТОЧЕК» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ.....	399
<i>Почкаева Е. И.</i>	К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ.....	403
<i>Смирнова И. Е.</i>	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	410
<i>Спирidonov Н. А.</i>	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЗАРУБЕЖНОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОПЫТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ .....	417
<i>Ткаченко С. А.</i>	СМЫСЛОВОЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ: ТРЕБОВАНИЯ СОВРЕМЕННОСТИ.....	422
<i>Толстикова А. С.</i>	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	427
<i>Киселева Е. Ю., Черноудова А. А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ — АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	433
<i>Чертова Е. В.</i>	ПРИМЕНЕНИЕ ЛЭПУКИНГ-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	437
<i>Щептева О. В.</i>	ГИПЕРТЕКСТ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ И ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ .....	443

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .....449**

*Абдулбариева Т. А.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 449

*Агеева А. А.*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ  
ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ..... 453

*Belozeroва O. S.*

IMPLEMENTATION OF A MANIPULATIVE STRATEGY  
IN POLITICAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL  
OF DONALD TRUMP'S INAUGURAL SPEECH)..... 457

*Берулава Е. И., Климчук В. А.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ:  
ИМПЕРАТИВ ВРЕМЕНИ..... 462

*Бунакова Т. А.*

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МГИМО МИД РОССИИ..... 466

*Довгилевич П. Р.*

ПЕРЕПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ,  
С ЦЕЛЬЮ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОВОДИМЫХ ЗАНЯТИЙ,  
В СПОРТИВНЫХ И ОКОЛОСПОРТИВНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ..... 470

*Раздорская О. В., Хатеефов К. О.*

АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА  
ОБ ИДЕАЛЬНОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 475

*Чернышова М. В.*

РОЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 479

## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....484**

# Теория и методика преподавания и иностранных языков и культур



*D. D. Krasnikova  
RF, Moscow*

## LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL JARGON IN BUSINESS DISCOURSE

**Abstract:** the article is dedicated to the consideration of the features of culturally-marked professional jargon that is commonly used in business discourse of English-speakers. Different definitions of discourse and jargon are also examined.

**Key words:** business discourse, discourse analysis, professional jargon, linguoculturology, linguistic features

The notion that the culture the speaker was born into somehow shapes the way they think is quite common and widely accepted in almost all branches of science concerned with either studying human psyche or culture itself. However, the linguistic component of culture and how it affects the way people think is still a question without a definitive answer, although to this day it is endlessly researched. Relations between language, culture and people are studies within the boundaries of linguoculturology [2, с. 2]. The linguistic image of the world [13] dictated by the language people speak is all-encompassing and concerns all areas of life, including business, as one's professional life bears significant impact on one's life in general. Due to the active processes of globalization, more and more importance is attached to the consideration of the intercultural aspect of professional communication. The purpose of this research is to figure out the features of culturally-marked professional jargon used in business discourse.

“Discourse” as a term is generally understood as a sum of disquisitions concerning a certain subject. Over the past decades that term has been becoming increasingly popular and common in almost every branch of



science there is, including, of course, linguistics. Due to an abundance of approaches to how the term is actually used, there has been a dispute concerning its definition. Currently, there is no definition of discourse that everyone would agree on. Notwithstanding that issue, there has been an increased interest in the concept of discourse and, simultaneously, in discourse analysis, which is closely interconnected with the process of speech.

According to the definition given by a Russian linguist Kubryakova E. S., discourse is the use of language derived from colloquial speech [4]. Seriot P., as it stated in the works of another Russian linguist Karasik V.I., defines discourse as an utterance that is larger than a phrase. According to a list of definitions given by different authors and compiled by Nikolaeva T. M., discourse might be either a dialogue, a text or a conversation. Aforementioned definitions suggest that the concept of discourse in modern linguistics is deeply interlinked with such notions as text and utterance. This study relies on the definition of specific discourse in linguistics as a phenomenon that possesses sets of characteristics that distinguish it from other forms of verbal or written speech, such as specific syntactic features, lexis, phraseological units, jargon, et cetera.

Taking into consideration that professional activities take up a significant amount of time of modern people, it is truly not surprising that there is so much interest shown to the linguistic processes that lay behind the speech patterns of business people [7]. Contemporary research of business discourse suggest that, in comparison with other types of discourse, it tends to lack personal component [14]. That statement is easily proven when one compares, for example, a speech of a politician, which relies heavily on the emotional impact that it has on a listener, and transcript of negotiations. However, to imply that business discourse in all of its forms lacks emotional component would be a serious overstatement as modern business discourse generally lacks the formality is used to have in the past [5, с. 3].

Business discourse, as any other type of institutional discourse, possesses a line of features that distinguishes it from other types of discourses. Among those features are a wide usage of thematic cliches and speech stereotypes, specific roles assigned to those in the process of communication, specific purposes of communication related to the achievement of specific goals, specific conditions of communication, et cetera [11]. However, it is also important to note that business discourse does not exist by itself, so it does, at times, include features and elements of other types of discourses.

To achieve their communicative purposes, the interlocutors use a certain set expressive means and ways of conveying what they mean that is found only in business discourse; without those means and ways the achievement



of the communicative purpose is unlikely. One of those means is the usage of professional jargon that is specific to the field the business discourse is realized in.

This study relies on the definition of professional jargon as a set of speech stereotypes realized mostly in wide usage of specific lexical units and phraseological units that are used by a limited group of people in the process of professional activities and situations of business communication, that other native speakers of the same language cannot understand due to not belonging to the same group of people [8], [9], [10]. Unlike youth jargon and some other forms of jargon, professional jargon can truly be hard to comprehend for all those outside the professional field, due to the lack of exposure [12]. The differences between professional jargon and professionalisms, of which the professional speech also consists in significant part, is not always clear. This paper's understanding of discerning those two concepts is based on E.N. Malyga's idea of professionalisms being components of professional jargon [5, с . 4].

Nowadays, however, professional jargon is less limited to the professional fields due to a large expansion of media, which is much less formal now than it was a few decades ago [1, с . 2].

Professional jargon in business discourse generally follows the standard rules of jargon formation and usage, although it is important to note that business discourse is often realized in the situations of business communications that strongly discourage the use of slang, jargon and other informal elements of speech. For example, official documentation, such as contracts, agreements and acts, obviously lack any parts that are not heavily standardized and formalized. However, other forms of business discourse, such as general professional conversations between businessmen, business correspondence (especially if it is conducted via e-mail or messenger applications) and business media can and often do include non-formalized elements and jargon.

The levels to which professional jargon in general and professional jargon in business discourse can be considered culturally specific are still up to debate [15]. There are, however, some facts that should be taken into consideration while pondering on that question: firstly, professional jargon varies from language to language even though the field it is used in and a text, an utterance or a conversation it is used in belong to the same discourse; secondly, professional jargon, when it is shared inter-culturally, becomes even more unclear to outside listener or reader, to the point of them not being able to grasp the meaning the utterance from context. A good example of the latter is a professional jargon unit "blue chip", meaning a company one may safely invest in and not worry about consequences. To conduct this research a set of professional jargon units widely used in business discourse has been collected, all of which were derived from open sources.



A great amount of linguoculturological research relies heavily on cultural concepts which are distinguished and meaningful units which include notional, value and figurative sides and therefore can be used a basis for the exploration of lexical units [3, с . 64].

The results of our research show that the concept of food is unexpectedly popular in professional jargon of business discourse, as it is indicated by the series of following examples: food chain — in business discourse usually refers to the hierarchy of companies, institutions or people; boil the ocean — refers to having to perform a complicated task that is ultimately not important to achieving a set goal; secret sauce — refers to a feature that makes the product distinctively marketable, peel the onion — refers to figuring out a problem step by step to discover the root of an issue that is causing said problem; low hanging fruit — refers to goal that are easy to achieve or tasks that are easy to complete; drink the kool-aid — refers to believing in an idea or following a plan with debatable outcomes; bring to the table — refers to giving an input to the conversation or to the completing a task; et cetera.

Just as common are the concepts of direction and movement, as it is indicated by the series of following examples: circle back — in business discourse refers to not being able to proceed further in the conversation or with the figuring out a problem; forward planning — refers to constructing long-term strategies for businesses; in the loop — refers to someone being a part of a closed group of individuals; take offline — refers to discussing decisions and plans face-to-face as opposed to via e-mail; take to the next level — refers to well-done product development; upstream — refers to actions taken or events occurred before current time.

The last group of professional jargon units that we would like to focus on is the group that is heavily related to the concept of battle, with a severe distortion towards firearms and survival: war room — in business discourse refers to conference halls and an act of negotiation; survival strategy — refers to a set of steps that companies take in order not to either go bankrupt or be merged by another company; pull the trigger — in business discourse refers to implementing drastic measures to something, often by cutting expenses; magic bullet — refers to an easy and borderline magical solution to a problem or an issue.

Conducted analysis of professional jargon in business discourse allows us to reach a set of certain conclusions. First of those conclusions is the fact that there are culturally-marked professional jargon units in business discourse. The second conclusion is that the most common cultural concepts that professional jargon relies on are the concepts of food, direction or movement and battle.

**List of references:**

1. *Бугакова Н. Б., Сулемина О. В.* Лексика отдельных профессиональных групп // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. — 2013. — № 10.
2. *Галинская И. Л., Хроленко А. Т.* Основы лингвокультурологии // Вестник культурологии. — 2010. — № 3.
3. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. // Волгоград: Перемена, 2002. — 331 с.
4. *Кубрякова Е. С.* О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты // М.: РАН, 2000. — С. 5–13.
5. *Малюга Е. Н.* Англоязычный профессиональный жаргон в деловом дискурсе / Е. Н. Малюга // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. — 2010. — № 14. — С. 11–17.
6. *Минаева В. В.* Особенности и сферы функционирования профессионального жаргона (на материале английского языка) // Вестник МГУКИ. — 2014. — № 6.
7. *Malyuga E. N., Orlova S. N.* Teaching Professional English Terminology to Students of Economic Universities // 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). — 2016. — Barcelona, SPAIN. — pp. 7236–7241. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.0575>
8. *Malyuga E., Shvets A., & Tikhomirov I.* Computer-Based Analysis of Business Communication Language // SAI Computing Conference 2016. July 13–15, 2016, pp. 229-232, 2016. DOI: 10.1109/SAI.2016.7555987
9. *Томалин Б., Малюга Е. Н.* Деловой язык в век глобализации // Вопросы прикладной лингвистики. — 2016. — № 24. — Pp. 7–18.
10. *Малюга Е. Н., Банщикова М. А.* Англоязычный профессиональный жаргон в немецком рекламном медиадискурсе. Saarbrücken: LAP, 2011. — 174 с.
11. *Peluso M.* The functional approach, semiotics and professional discourse // Training, Language and Culture. 2021. Vol. 5. Iss. 2. P. 62–72. DOI: 10.22363/2521-442X-2021-5-2-62-72
12. *Feigina R.* Lexical peculiarities of professional jargon in corporate communication // Issues of Applied Linguistics. 2020. Vol. 37. Pp. 107–121.
13. *Monakhova E. V., Sokolova E. E., Malakhinova E. A.* Perspectives of using free association test in the methodology of teaching foreign languages // Issues of Applied Linguistics. 2022. Vol. 47. Pp. 81–107.



14. *Radyuk A. V., Kozubenko A. V.* Semantic classification of phraseological verbs in publicistic discourse of economic orientation// *Amazonia Investiga*. 2021. Т. 10. № 37. С. 107–115.
15. *Hřebačková M., Štefl M.* Challenging intercultural discomforts: Intercultural communicative competence through digital storytelling // *Training, Language and Culture*. 2022. Vol. 6(3). Pp. 78–88. doi: 10.22363/2521-442X-2022-6-3-78-88



*K. A. Minasyan*  
*RF, Moscow*

## **LANGUAGE VARIATION: PHONETIC FEATURES OF THE MAJOR VARIANTS OF THE ENGLISH LANGUAGE**

**Abstract:** the following scientific research considers the problem of language variation and its types. Millions of people nowadays speak English, however they do it differently. As the most significant differences are found on the phonetic level, this article aims to present an overview of the recent tendencies in pronunciation of different national variants of the English language. In addition to two major national variants, British and American English, we will also examine the phonetic peculiarities of Canadian English, Australian English and Indian English. It is important to understand that the knowledge of these basic phonological characteristics will help you to achieve successful intercultural communication.

**Key words:** language variation, intercultural communication, national variants of English, phonetic features, national standard.

### **Introduction**

Considering the fact that the English language is a global one, millions of people speak it throughout the whole planet [17]. Evidently, all those people cannot speak it the same way, due to geographical, cultural, and social factors. Languages vary from one place to another, from one social group to another.

Today, British English and American English are considered to be the major variants of the English language and we know quite a lot about the history and phonological system of these variants [11], [12], [13]. However, less attention is paid to the rest of the world's pronunciation variants, such as, for example: Canadian, Australian, New Zealand and Indian English. In the following research we are going to consider the problem of language variation and its types. Further, we will present an overview of the phonological characteristics of the most widespread national English variants. As a result, we will try to analyze and systematize the recent tendencies in the pronunciation of English-speakers throughout the world.

### **Language variation**

The term that describes the differences in the ways a particular language is used is known as linguistic variation. Studies of language variation are central in sociolinguistics [10, p. 1–25].

Variation occurs within any language, especially such major one as English. Language variation is social in nature, because it always depends on the communication of people in a certain socially limited speech environment [14]. Those differences of forms are found on each level of the language: phonetic, lexical and grammatical. However, it should be mentioned that the spoken forms of the English language differ from each other much more significantly than the written ones. Therefore, the variation of the English language mainly associated with changes and peculiarities in the pronunciation, thus with phonetics and phonology of the language [3, c. 29–32].

### Types of variation

The variation of English pronunciation falls into three types:

**Geographical variation** — that is associated with the territory on which a huge social group lives. In geographical variation we have to distinguish two main concepts: “dialect” and “accent”, which are studied by another branch of linguistics — dialectology [2, c. 104]. In each major English-speaking country, there is a division of the pronunciation of the English language into: *national standard, regional standards and local accents*.

**Social variation** — that is connected with such concepts as socio-economic class and demographic features. Social status is a constant characteristic of a person at a certain period of his life which includes such categories as territorial belonging, socio-economic class, occupation, gender, age and ethnicity. It is not a secret that social stratification exists in every country. British sociolinguists usually divide the society into several classes: upper class, upper middle class, middle middle class, lower middle class, upper working class, middle working class, lower working class. It is believed that the higher the social status, the less deviation from the national standard pronunciation variants (such as Received Pronunciation and General American) can be observed. On the contrary, the greatest differences from the standard pronunciation can be heard among working-class population.

*Situational variation* — that is related to the social situation of the speaker. The main principal of choosing pronunciation norms in a conversation is considered to be appropriateness, in other words — compliance with the situation.

According to Shevchenko, there are several social factors that determine a social situation: sphere of communication, setting, data communication, social role in relation to the interlocutor, topic, aim. [3, c. 237].

All these three types are equally important in terms of studying the variation of the English language. Obviously, they are intertwined and depend on each other.

### National variants of the English language and their phonetic features

In order to present an overview of the recent tendencies in pronunciation, we will use tables with criteria and examples for each variant. It will help us



clearly understand what characteristics are typical of the chosen national variants. As for British and American English, we will consider them in the comparative table.

### British English and American English

Criteria	Examples	British English	American English
BATH vowel	bath can't	[bɑ:θ] [kɑ:nt]	[bæθ] [kænt]
NURSE vowel	nurse	[nɜ:s]	[nɜrs]
GOAT vowel	goat	[gəʊt]	[gou̯t]
PALM vowel	palm start	[pɑ:m] [stɑ:t]	[pam] [start]
THOUGHT vowel	thought lawyer	[θɔ:t] ['lɔ:jə]	[θɒt] ['lɔjər]
LOT vowel	job odd	[dʒɒb] [ɒd]	[dʒab] [ad]
CLOTH vowel	cloth office	[klɒθ] ['ɒfɪs]	[klɒθ] ['ɒfəs]
CURE vowel	cure	[kjʊə]	[kjʊr]
Vowel length	bird, work goose, lunatic fleece, been	[bɜ:d], [wɜ:k] [gu:s], ['lu:nətɪk] [fli:s], [bi:n]	[bɜrd], [wɜrk] [gus], ['lunətɪk] [flis], [bin]
Rhoticity	course fair	non-rhotic [kɔ:s] [feə]	rhotic [kɔrs] [fer]
Yod-Dropping	tune	no yod-dropping [tju:n]	[tun]
L-velarization	feel	light L [fi:l]	dark L [fi:l]
Alveolar flap	letter	[ˈletə]	[ˈletər]
Aspiration of voiceless plosives	put take	[pʊt] [teɪk]	[pʊt] [teɪk]
T- Glottalization	sentimental	[sentɪ'mentəl]	[,sentɪ'mentl̥]
<b>Other features</b>			
	veterinary	['vetnɪrɪ]	['vetərənəri]
	territory	['terɪtɔ:ri]	['terətɔ:ri]
	futile	['fju:taɪl]	['fju:tɪl]
	either	['aɪðə]	['i:ðər]
	medicine	['meds(ə)n]	['medsn]

Canadian English	
Criteria	Examples
Rhoticity	started ['startəd], hours ['aʊərz],
Canadian Raising	for [fɔr]
Canadian vowel shift	like [lʌk], wife [waɪf]
Alveolar flap	bit [bet], big [beg], back [bʌk]
BATH vowel	capital ['kæpərəl], daughters ['dɔərəz]
LOT vowel	half [hæf]
Aspiration of voiceless plosives	godfather ['gɒd,fɑðər], box [baks], province ['prɒvəns]
Reduction of [ŋ] sound	week [wik], cool [kul]
	morning ['mɔrnɪŋ], driving ['draɪvɪŋ]

**Summing up:** The most notable feature in the speech of Canadians is known as the Canadian Raising on the PRICE lexical set before voiceless consonants. Moreover, we can notice the change of sound [ɪ] into [e] and [æ] into [ʌ], which is known as Canadian vowel shift [4, p. 128–129]. As Canadian English belongs to rhotic accents, they pronounce sound [r] in all positions. Such features as glottal stops, aspiration and reduction of final consonants can also be heard in their speech.

### Australian English

Criteria	Examples
Rhoticity	work [wɜ:k], leisure ['leɪʒə]
Linking /r/	over here ['əʊvər hɪə]
Alveolar flap	parties ['pɑ:ri:z], got a chance [gɒt ə tʃɑns]
Glottal stop	hit [hɪʔ], visit ['vɪzɪʔ]
Diphthong [aɪ] > [ɔi]	kind of [kɔɪn əv]
Diphthong [ɪə] > [e:]	here [he:]
“Schwa” sound	degree [dɪ'grə], movies ['mu:vəz]
Reduction of [ŋ] sound	getting ['getɪŋ], booking agents ['bʊkɪŋ 'eɪdʒənts]
Yod-coalescence	education [ˌɛdʒʊ'keɪʃən]
[ɪ] > [i] in closed syllables	college ['kɒlɪdʒ], music ['mju:zɪk], did [dɪd]
Final [ə] sound > [ʌ]	america [ə'merɪkʌ]
THOUGHT vowel [ɔ:] > [ɜ]	thought [θɔt]

**Summing up:** In this variant of English, we can distinguish yod-coalescence, alveolar flap and the usage of light [ɪ] practically in all positions. Neutral



“Schwa” [ə] is the most common sound in all unstressed positions, which proves the fact that Australian English is the most “relaxed” variant of English [5, p.12]. It should be mentioned that sound [ɪ] is always lengthened in closed syllables which is the most vivid pronouncing feature of our speaker. As we already know, Australian English is non-rhotic, therefore they do not pronounce [r] after vowels and at the end of words. However, the linking [r] is quite often used.

### Indian English

Criteria	Examples
Rhoticity	water [wɔːtər], roads [ɹoːdz], for us, [fɔːr əs], various [ˈvəriəs], terribly [ˈtɛrɪbli]
Lack of aspiration	typical [ˈtɪpɪkl], people [ˈpiːpl], colours [ˈkɒləz]
Diphthong [eɪ] > [eː]	faces [ˈfeɪsɪz], maybe [ˈmeɪbiː], again [əˈgeɪn]
Diphthong [əʊ] > [oː]	throwing [ˈtroːɪn], roads [ɹoːdz], Cairo [ˈkaɪroː]
Retroflex consonants	India [ˈɪndɪə], typical [ˈtɪpɪkl], different [ˈdɪfrənt]
Voiced labiodental approximant [v]	we [vi], were [vɜːr], where [vɛː]
No interdental sounds [ð] or [θ]	thing [tɪn], thought [tət], throwing [ˈtroːɪn], this [dɪs]
Light [lʰ]	people [ˈpiːpl], festival [ˈfɛstəvl], all [ɔːl]

**Summing up:** Indian English is probably the most distinctive of all variants because it is full of various peculiarities. Firstly, the change of alveolar consonants [d], [t] into retroflex [ɖ], [ʈ] can be observed. Secondly, the lack of aspiration of such voiceless plosives as [p], [t], [k]. Another distinctive feature of Indian pronunciation is the usage of light [lʰ] in all positions. Instead of the dental fricatives [θ] and [ð], they often use consonants [t] and [d], respectively. As for the vowels, we can highlight the tendency of monophthongization of such diphthongs as [eɪ] > [eː] and [əʊ] > [oː] [9, p. 19–24].

### Conclusion

As we see the problem of language variation plays a huge role in the study of any language. In order to achieve successful intercultural communication, it is necessary to take into account the phonetic features of the interlocutor’s language system by studying the territorial features of the pronunciation of a particular language, in our case — English language.

Today, British English and American English are considered to be the major variants of the English language that are together spoken by more than 350 million people. They serve the bases for all other national variants

in the English-speaking world [15], [16], [18]. On the ground of political, geographical and cultural unity the following two groups of national variants may be distinguished: 1) *the British-based group*, including British English, Australian English, New Zealand English; 2) *the American-based group*, including American and Canadian English [2, с. 105].

All the variants of the English language have unique traits in pronunciation and intonation that help to distinguish them from each other. Therefore, many linguists believe that the research of English phonetics is very essential nowadays because it helps us to distinguish a person's cultural and social background from his or her speech.

### List of references:

1. *Безбородова М. В.* Вокалическая составляющая современной молодежной речи с учетом гендерных различий (экспериментально-фонетическое исследование на материале британского варианта английского языка): автореф. дис. канд. филол. наук. Москва, 2013. — 24 с.
2. *Евстифеева М. В.* Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения: учеб. пособие / М. В. Евстифеева. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 168 с.
3. *Шевченко Т. И.* Фонетика и фонология английского языка. — Дубна: Феникс+, 2011. — 256 с.
4. *Boberg Charles.* The English Language in Canada Status, History and Comparative Analysis — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — 272 p.
5. *Cox Felicity.* Australian English pronunciation into the 21st century — Sydney: Macquarie University Press, 2006. — 21p.
6. *Crystal Davi.* English as a global language, Second edition — Cambridge: Cambridge University Press, 2003. — 212 p.
7. *Hickey Raymond.* A Dictionary of Varieties of English — Malden, MA: Wiley- Blackwell, 2014. — 456 p.
8. *Kretzchmar William A., Kortmann Bernd, Schneider Edgar W. (eds.).* A Handbook of Varieties of English (4 Volumes) — Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004. — 1186 p.
9. *Sailaja, Pingali.* Indian English — Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009. — 172 p.
10. *Wells J. C.* Accents of English. Cambridge: Cambridge University Press. 1982. — 465 p.
12. *Malyuga E. N., Ivanova M. V., Orlova S. N.* Some intonation features of business people's speech // SOCIAL SCIENCES & ARTS SGEM 2017 Conference proceedings. The SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on SOCIAL SCIENCES and ARTS. 2017. Austria. — Pp. 233-239.



13. *Malyuga E. N., Orlova S. N., Chesnokova O. S.* Phonetic innovations of New Zealand English in economic discourse // 4th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2017. Science & society. Volume II. Psychology and psychiatry. Language & linguistics. Bulgaria, Albena, 2017. — Pp. 907–912.
14. *Cassidy M.* Your voice speaks volumes: It's not what you say but how you say it (a review) // Training, Language and Culture. 2019. Vol. 4(1). Pp. 78-80. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-78-80
15. *Ivanova Yu. E., Mikhaleva E. I.* The role of prosody in expressing culture-specific speech behaviour of language teachers in English // Training, Language and Culture. 2022. № 6(1). Pp. 49-59. doi: 10.22363/2521-442X-2022-6-1-49-59
16. *Popova S. N., Magsumov A. R.* Sound symbolism as a phonetic phenomenon and a means of artistic expression // Issues of Applied Linguistics. 2021.Vol. 41. — Pp. 8–26.
17. *Savitsky V. M., Ivanova A. G.* The role of cultural scripts in non-native speech generation // Training, Language and Culture. 2018. Vol. 2(4). Pp. 70-83. doi: 10.29366/2018tlc.2.4.5
18. *Tomalin B.* Is the native speaker model dead? // Вопросы прикладной лингвистики. 2015. № 1(17). — С. 36–48.
19. *Малюга Е. Н.* Прагматическая функция интонации в деловом дискурсе // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. № 3 (35). — С. 26–35.





V. K. Safronova  
RF, Moscow

## INSIGHTS INTO LITOTES USE IN THE ENGLISH POLITICAL DISCOURSE (exemplified by British Parliamentary debates)

**Abstract:** the current study is concerned with identifying and analyzing litotes in the political discourse, which helps politicians influence people's viewpoints by making speech sound persuasive and inciting. The work aims to identify essence of litotes as well as the types and the function of litotes in the political discourse. The analysis is carried on data consisting of 7-minute speeches of the participants of British Parliamentary debates. The study concludes that litotes is mainly used to manipulate hearers and emphasize certain points.

**Key words:** stylistic device, figure of speech, litotes, political discourse, descriptive analysis, pragmatic potential.

The *relevance* of the study is due to an increasing interest of the society in the global political processes, which are significantly influenced by the speech activity of politicians. The latter results in the growing focus on the political discourse and its components that evoke attention of the society to political communication. Political discourse is an oral political text, which is delivered by a politician in front of an audience and aims at persuading, agitating, setting goals, giving recommendations for the task performance [1, p. 1076], [8, p.31]. It is the stylistic devices that contribute to performing these functions successfully, persuading the public to adopt a particular viewpoint and manipulating them [12], [13], [14], [15], [16].

One of the linguistic means that is capable of making the political discourse expressive and inciting is litotes, which is referred to as a figure of speech by which the affirmative is expressed by negating the contrary.

Thus, the *objective* of the work is to identify the main types of litotes used by English-speaking politicians and functions it performs, not only politically, but also linguistically, to render a message and gain audience's attention. The material used for the analysis is taken from video recordings of British Parliament Debate (BPD).

It is expected to perform the following tasks:

- To determine the main features of political discourse;
- To overview the theoretical material of litotes as a stylistic device;

- To analyze the speeches of participants of British Parliamentary debates and point out the patterns of the usage of litotes;
- To investigate the distribution of litotes clusters produced by politicians as well as to describe and classify them.

*The object of the research* is the speech of members of BPD.

*The subject of the research* is the litotes used in the utterances of members of BPD.

The research material is comprised by several speeches of British Parliamentary debates lasting for 7 minutes each.

The main *method* used in the study will be a quantitative and descriptive analysis of the oral speech with the focus on litotes.

*The theoretical significance* of the article has been determined by studying the stylistics of English language, namely, litotes, and applying scientific notions about the structure of political speech [4], [10, p.37].

*The practical significance* of the results has concerned the possibility to use litotes for successful communication, as well as the awareness of how this stylistic device shapes the speech and view of the listener.

As far as the political discourse is concerned, its main purpose is to convince the audience in the correctness of the delivered information as well as to urge action beneficial for politicians [7, p.22]. Speech influence is an integral component of political discourse. Like any type of real communication, it has a two-way relationship, assuming that the participants of communication have an impact of each other. Political discourse aims at influencing the addressee both emotionally and mentally [8].

In order to do so, politicians resort to the help of linguistic means such as metaphors, ironies, litotes, etc. In political speech, the latter occurs not less frequently than other devices.

Znamenskaya defines litotes as “a type of understatement by which affirmative statement is conveyed by denying its contrary” [5, p. 88]. Regarding its functioning, there are different factors that influence the pragmatic potential of litotes: communication participants, pragmatic intention and pragmatic affect and content, pragmatic potential. Touching upon political discourse, the litotes acts a means of:

- Showing politeness;
- Emphasizing the scale of a problem;
- Being a subtle form of sarcasm;
- Serving as a metaphor;
- Making the issue less serious;
- Criticizing someone in a subtle way;
- Avoiding hurting the listener’s feeling [3; p. 151].

As for classification of litotes, Yuan distinguishes between the following three types that are based on the interpretation of opposition:

- Contradictory litotes (negation+negation)  
Litotes can be structured by using a negator such as *no/not/nor* and a negative preposition like *without* or negating affix (*un-, in-, dis-, -less*)
- Contrary litotes (negation + antonym of a lexeme)  
Litotes are structured by using words of different parts of speech carrying negative meaning with adjectives being most commonly used.
- Relative litotes (negation + correlation/meronymy) [1, p.32]  
A pair of the opposites dependent on reciprocal determination.

To exemplify the types of litotes and the functions they performed, we used video recordings of 7-minute speeches of politicians of politicians at the British Parliament debate and analyzed them for the usage of this means.

No.	Litotes	Type	Function
1	“Iranian people are rightly outraged that their leaders have embezzled billions of dollars from Iran’s treasury, sized valuable portions of the economy, and looted the people’s religious endowments, all to line their own pockets and send their proxies to wage war. <i>Not good</i> ”	Contrary litotes	Emphasizing the enormity of the problem
2	“It’s <i>not little</i> money we are investing...”	Contrary litotes	Being a subtle form of sarcasm
3	“Because as long as we have trust in our citizens and faith in our God, we <i>will not fail</i> . (Applause.) Thank you.”	Relative litotes	Making the issue less serious
4	“Thus, I consent, sir, this constituency, because I expect <i>no</i> better, and because I am not sure that it is <i>not</i> the best.”	Contradictory litotes	Making the issue less serious
5	“Religion and political ideology are <i>not</i> the same thing.”	Relative Litotes	Avoiding hurting the listener’s feelings
6	“Now they don’t like guns. You know why? They’re <i>not painful</i> enough. These are animals. They cut people.”	Relative litotes	Being a subtle form of sarcasm
7	“I just made moderate suggestion, as my position was <i>not to lead</i> .”	Relative litotes	Making the issue less serious

(The examples are taken from British Parliamentary Debates “Confidence in Her Majesty’s Government” in the House of Commons dating 18<sup>th</sup> July 2022) [6].

Having studied the examples of litotes used by politicians at BPD, one can state that this stylistic device is widely used as a means to manipulate the audience, depending on the intention of the speaker. Negative constructions can take on an emotional and expressive coloring in the context of the text depending on the intention of speakers or writers and other linguistic devices they use [11].

It is conceivable to draw the conclusion from the study of the data that litotes, a tool with enormous pragmatic potential, can be used in political discourse that aims to manipulate audience as well as to draw their attention to certain issues.

#### List of references:

1. *Anh D. T.* (2010). A Study of Understatements in Editorials in English and Vietnamese Newspapers. University of Danang.
2. *Borisenko V. A., Mkrtchyan T. Y.* Language means in political discourse // *Molodoy ucheny*, 2015. No 23. P. 1076–1079.
3. *Matthews P.H.* (2007). Concise Dictionary of Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
4. *Monakhova E. V., Pavlenkova O. N.* Communicative and pragmatic functions of litotes in news blogging // *Scientific achievements of the third millennium*, p. 31–35 2019.
5. *Znamenskaya A. T.* 2004. Stylistics of the English Language. Moskva.
6. *Guardian News* [Электронный ресурс] // Parliament debates confidence motion in Boris Johnson’s government / видеохостинг YouTube. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=hOi8wdjAo\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=hOi8wdjAo_g) (Дата обращения: 10.12.2022.)
7. *Murashova E. P.* The role of the cognitive metaphor in the hybridisation of marketing and political discourses: An analysis of English-language political advertising // *Training, Language and Culture*. 2021. No. 5(2). Pp. 22-36. doi: 10.22363/2521-442X-2021-5-2-22-36
8. *Baranova L. L., Kriakina N. L.* ‘Safe’ political discourse: Linguo-cultural and pragma-linguistic perspectives // *Training, Language and Culture*. 2020. No. 4(3). Pp. 31–42. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-3-31-42
9. *Petrosyan G.O., Grischechko E. G.* Conflict management in political communication: linguistic and methodological aspects // *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice*. Series: Humanities. 2019. No. 11. P. 100–105.

10. *Monakhova E. Cognitive and pragmatic approach to using stylistic devices in English literary discourse // Training, Language and Culture. 2019. No. 3(1). Pp. 37–52. doi: 10.29366/2019tlc.3.1.3*
11. *Malyuga E., Petrosyan G. Speech aggression in corporate communication: The gender aspect in the philosophy of culture // Wisdom. 2022. No. 3(2). Pp. 124–136. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v3i2.837>*
12. *Malyuga E.N. On the issue of genre and stylistic paradigm of a newspaper text // The Bulletin of the University of Russian Academy of Education. 2008. No.2. Pp. 68-71.*
13. *Абрамян С. А. Стратегический аспект англоязычного политического дискурса // Вопросы прикладной лингвистики. — 2018. — № 4 (3–32). — С. 9–21.*
14. *Радюк А. В., Девятникова К. Г. Синтаксические и лексико-семантические приемы как средство манипуляции в политическом дискурсе // Вопросы прикладной лингвистики. — 2020. — № 39. — С. 32–55.*
15. *Бочаров Е. В. Лингвопрагматическая стратегия персуазивности в выступлениях латиноамериканских политиков на 73-й сессии ГА ООН // Вопросы прикладной лингвистики. 2022. — № 47. — С. 7–40.*
16. *Киселева А. В. Эволюционные тенденции и перспективы развития английского языка // Вопросы прикладной лингвистики. — 2016. — № 22. — С. 48–61.*



О. Б. Андреева,  
Е. В. Пронина  
РФ, Москва

## ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ СТИЛИСТИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

**Аннотация:** Данная статья анализирует причины недостаточной степени понимания обучаемыми стилистических отличий англоязычных экономических текстов от русскоязычных и, как результат, отсутствие отражения подобной дифференциации при переводе текстов такого рода. Ввиду того, что экономические тексты на английском языке отличаются в стилистическом отношении от русскоязычных, а сегодняшнее поколение обучаемых испытывает затруднения в отношении различения стилевой принадлежности лексических единиц, зачастую переведенный с английского языка на русский экономический контент демонстрирует стилистическое несоответствие принципам оформления подобных текстов в русском языке. Авторы предлагают способы решения данной проблемы, применение которых может в наибольшей степени развить переводческие стратегии обучаемых.

**Ключевые слова:** стиль, стилистическая дифференциация, перевод экономических текстов, переводческие стратегии, экономический дискурс

**Abstract:** the given article analyzes the reasons why learners fail to properly understand stylistic differences between English and Russian economic texts and do not consider this differentiation when translating such texts from English into Russian. Due to the fact that English texts of economic nature are stylistically distinct from Russian economic texts modern generation of learners face certain difficulties when differentiating between various functional styles, the translation of economic content often demonstrates non-conformity to the stylistic arrangement of such kinds of texts in the Russian language. The authors put forward certain ways of solving this problem, which can contribute to further development of learners' translation strategies.

**Key words:** style, stylistic differentiation, translating texts of economic nature, translation strategies, economic discourse



Российское общество и рынок труда ожидают, что современные выпускники, окончивая высшие учебные заведения, будут обладать высоким уровнем коммуникативной компетенции, реализуемой на иностранном языке и посредством которой они будут решать различные профессиональные задачи в процессе построения своей карьеры. Согласно федеральному государственному стандарту высшего образования, те, кто начинает сегодня свой карьерный рост, должны демонстрировать «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [4, с. 2]. Во время учебы в бакалавриате Института международной торговли и устойчивого развития (ИМТУР) МГИМО (У) студенты овладевают навыками перевода текстов экономического характера с английского языка на русский, развивая способность понимать экономические термины и оперировать ими. Не вызывает сомнений то, что экономический перевод представляет собой дополнительные трудности для студентов. И хотя можно предположить, что большинство этих трудностей относится к специализированным ошибкам (терминология, разнообразие концепций, специальная фразеология), также идентифицируются ошибки, относящиеся и к другим аспектам языка, будь то язык перевода или язык, на который осуществляется перевод. Ввиду этого мы отмечаем, что одно из самых распространенных затруднений обучаемых при переводе данных текстов — это адекватная передача стилистических особенностей как таковых. Хотя на сегодняшний день не существует единого определения функционального стиля, в рамках нашего исследования мы рассматриваем стиль как исторически сложившуюся и социально осознанную систему речевых средств, используемых в той или иной сфере человеческого общения [3, с. 211]. У обучаемых зачастую отсутствует понимание функционального стиля как такового, в большинстве случаев стиль рассматривается ими как нечто дополнительное или как необязательный элемент перевода. Исследователи пишут о распространенном мнении, согласно которому «перевод стиля неосуществим» [9, с.108]. В то же время не вызывает сомнений, что «если стиль перевода несоответствующий, то некоторые важные аспекты значения могут быть потеряны» (перевод наш) [5, с. 115]. Справедливо указывается, что «помимо непосредственно содержания, стиль текста также должен подлежать в некотором смысле «переводу» (перевод наш) [5, с. 116]. Например, если переводимый текст демонстрирует более официальный или, напротив, менее официальный стиль, переводящему необходимо должным образом адаптировать стиль, чтобы последний соответствовал нормам, существующим в языке, на который осуществляется перевод» (перевод наш) [6, с. 77]. Более того, если

стиль и тон перевода или его отдельно взятые части не соответствуют тому, что ожидает прочитать адресат, то это может запутать и затруднить понимание последнего или просто не оказать того ожидаемого воздействия по сравнению с языком-источником.

Также в рассматриваемой нами ситуации имеет место определенного рода противоречие: с одной стороны, перевод должен как можно более полно передавать стилистические намерения авторов, с другой — то, что переведено, должно стилистически соответствовать и быть естественным для языка, на который осуществляется перевод. Для иллюстрации подобной ситуации Т. Сэйвори (T. Savory) приводит в этом отношении, среди прочих, факт существования исключаящих друг друга формулировок: «Перевод должен отражать стиль оригинала — перевод должен отражать стиль переводчика» [8, с.191].

Чтобы понять всю сложность стоящей перед ними задачи, обучаемые должны осознавать, что просто знание языка как такового отнюдь не гарантирует получение ожидаемого результата, и в процессе обучения экономическому переводу мы привлекаем внимание обучаемых к тому факту, что перевод такого рода текстов является сложным процессом, требующим использования определенных переводческих стратегий.

На наш взгляд, существуют две основополагающие причины вышеуказанного затруднения: во-первых, различия в стилистическом оформлении англоязычных и русскоязычных экономических текстов, во-вторых, в большинстве случаев — неспособность студентов в целом определить, осознать и дифференцировать стилистическую окраску англоязычного и русскоязычного экономических дискурсов и выбрать из ряда возможных вариантов именно ту лексическую единицу, которая стилистически соответствует текстам такого характера на русском языке. Рассмотрим данные причины подробнее.

### **1. Стилистические отличия англоязычных и русскоязычных экономических текстов.**

Даже на первый взгляд, не прибегая к подробному анализу, для нас очевидно отличие текстов экономического характера на английском языке от русскоязычных текстов той же направленности. Англоязычный экономический дискурс характеризуется высокой степенью неоднородности своей структуры, широким кругом участников коммуникации, значительной информативной насыщенностью текстов наряду с активным использованием профессиональной терминологии.

В отличие от экономических текстов на русском языке, англоязычные тексты такого рода характеризуются меньшей степенью формальности, «строгости», в них зачастую можно встретить и юмор, и смелые метафоры, и авторские неологизмы, и игру слов. В то же время экономиче-





ские тексты на русском языке, несмотря на определенную тенденцию к демократизации русскоязычного экономического дискурса, демонстрируют большую приверженность официальному стилю, не допуская образности, метафоричности и т. п.

Таблица ниже дает нам примеры предложений из англоязычных текстов экономической направленности:

Таблица 1. Большая степень образности и эмоциональности англоязычных экономических текстов

Примеры предложений из англоязычных экономических текстов	Перевод (без учета стилистических особенностей)
<p>Polymakers in Washington and London <b>have been losing sleep</b> over the risks of financial meltdown.</p>	<p><b>Те, кто разрабатывает экономическую политику в Вашингтоне и Лондоне, теряют сон из-за рисков финансового кризиса.</b></p>
<p>The Central Bank isn't likely <b>to hit the brakes</b> by raising interest rates anytime soon.</p>	<p>В ближайшее время Центробанк вряд ли <u>ударит по тормозам</u>, что выразится в повышении процентных ставок.</p>
<p>Canada was barely moved by <b>the economic storms that blew off the roof off</b> America and Europe more than a decade ago.</p>	<p>Экономику Канады едва ли затронули те <u>экономические бури, которые «снесли крышу»</u> американской и европейской экономик более десятилетия назад.</p>
<p>In addition to this, money supply is believed to be not enough <u>to grease the wheels of</u> economic growth.</p>	<p>Вдобавок, считается, что объема существующей денежной массы будет недостаточно, чтобы <u>«смазать колеса»</u> экономического роста.</p>
<p><b>The birds and the bees do it when the weather gets warmer.</b> Likewise, company bosses, when times are good and they are <b>feeling frisky</b>, often <b>get the urge</b> to merge.</p>	<p><u>Птицы и пчелы делают это, когда погода становится теплее.</u> Точно так же главы компаний, когда момент благоприятный и они <u>в игривом настроении</u>, зачастую <u>ощущают потребность</u> в слиянии компаний.</p>

Анализируя данные примеры и осуществленный перевод таковых, мы не можем не согласиться со словами специалистов, что «если некоторые стилистические приемы, вводимые в английских текстах, будут сохранены в переводе, то в силу своей неожиданности и неуместности они будут производить на русского читателя, привыкшего к более строгим и однородным текстам, гораздо более сильное впечатление, чем это имеет место в оригинале» [1, с. 271].

Следует также отметить, что стилистическая составляющая переводимого текста есть одна из исходных точек предпереводческого анализа текста, которая при переводе должна задать вектор интерпретации содержания такового.

## 2. Затруднение распознавания стилистических различий как таковых.

Вторая важная причина непонимания стилистических различий — это, как мы уже указывали выше, отсутствие способности обучаемых должным образом определять стилистические оттенки, и именно в силу этого фактора лексические единицы, употребляемые ими для перевода, не соответствуют большей формальности, «строгости» экономического дискурса в русском языке. Приведем примеры подобного перевода:

Таблица 2. Трудности распознавания и понимания стилистических отличий англоязычных и русскоязычных экономических текстов

Предложения из англоязычных экономических текстов	Перевод на русский язык
<u>The hiring sounds nice</u> , but a productivity slowdown would be bad in the long run for every industry.	<u>Найм звучит неплохо</u> , но замедление темпов производительности труда было бы <u>плохо</u> для каждой отрасли.
As the Fed <u>hinted</u> that they no longer <u>favor</u> rising interest rates, the stock markets are not showing any significant movements.	Так как Федерезерв <u>намекнул</u> , что повышение процентных ставок у них больше <u>не в фаворе</u> , фондовые рынки не показывают никакого улучшения.
The Labor Department <u>said</u> it was the best job growth since 2019.	Министерство Труда <u>сказало</u> , что это был самый высокий рост количества рабочих мест с 2019 года.
Investors have <u>lost their appetite</u> for Brazil in recent months, as costs have risen and growth has stalled.	В последнее время инвесторы <u>потеряли аппетит</u> в отношении Бразилии, поскольку издержки выросли и рост приостановился.
When the stock markets situation <u>settles</u> , the ECB should carefully think over its next step.	Когда ситуация на фондовых рынках <u>устаканится(!)</u> , ЕЦБ должен будет тщательно обдумать свой следующий шаг.
There was a proposal <u>shelling out</u> 8 billion \$ for Just Eat, a large firm based in Britain.	Поступило предложение <u>выложить</u> 8 миллиардов долларов для <u>большой</u> британской компании JustEat.
There were <u>fears</u> that contraction would accelerate in Germany.	Были <u>страхи</u> , что сокращение (экономики) ускорится в Германии.

Из приведенных примеров видно: обучаемые не ощущают, что используемые ими лексические единицы русского языка не вполне соответствуют стилю экономических текстов на русском языке, и без каких-либо сомнений в стилистическом оформлении используют лек-



сические единицы, присущие разговорному жанру. Исследователи указывают, что в случае поколений современных молодых людей мы можем сталкиваться с таким явлением как стилистическая «глухота»: демонстрируемая на постоянной основе «нечувствительность к различению стилей и их явное смешение в своей повседневной речи» [2, с. 83]. Причина подобного явления среди сегодняшних обучаемых — это прежде всего отсутствие опыта стилового восприятия и взаимодействия с различными стилями: получая наиболее значительную долю всей информации об окружающем мире из различных интернет-источников, у обучаемых развивается привыкание к некоему «единому» стилю, не имеющему четких границ и ограничений, который присущ практически всему контенту, встречающемуся в Интернете. При этом подчеркивается, что «для онлайн-дискурса характерен механизм стилистического кодирования, демонстрирующий интеграцию письменной речи, звука, изображения, видео, что создает тем самым единое текстуальное и стиливое пространство» (перевод наш) [7, с. 95].

Таким образом, перед нами встает вопрос: как мы можем скорректировать сложившуюся ситуацию и обучить студентов стилистическому «регулированию» переводимых ими текстов экономического содержания? Прежде всего это четкое осознание ими той мысли, что стиль должен приниматься во внимание и учитываться в процессе принятия переводческих решений, выбора переводческих стратегий и техник. Справедливо указывается, что «анализ стиля / жанра и в особенности анализ, способствующий аккумуляции знания жанровой условности, является одним из ключевых компонентов обучения специализированному переводу» [1, с. 219]. Такое осознание достигается посредством кропотливой работы со стороны преподавателя, который разъясняет, иллюстрирует, старается привлечь внимание обучаемых к явлениям стилистической дифференциации, учит студентов строить должным образом работу со словарем, а именно обращать внимание на пометы в словарях (хотя мы вынуждены отметить, что зачастую электронные словари не всегда обеспечивают стилистические пометы).

К сожалению, современные учебники перевода не всегда должным образом раскрывают вопросы переводческой стилистики, оставляя незатронутыми вопросы стилистических различий, зачастую используя в качестве примеров язык художественной литературы, а не язык публицистики или научной публицистики. Ряд пособий по экономическому переводу, изданных кафедрой английского языка № 4 МГИМО (У), целенаправленно включает комплексы упражнений, дающие возможность обеспечить более глубокое понимание стилистических отличий и формируя полноценное понимание функциональных стилей.

**Список использованных источников:**

1. *Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Тархов В. И.* Пособие по переводу с английского языка на русский. Грамматические и жанрово-стилистически основы перевода. — М.: Высшая школа, 1965. — 286 с.
2. *Польская С. С.* К вопросу об иноязычных вкраплениях в экономическом дискурсе русского языка / Стратегия развития высшего и среднего профессионального образования. Часть 3. Материалы ежегодной научно-методической конференции. — М.: 2014. — С. 81–89.
3. *Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А.* Современный русский язык. — М.: Айрис-Пресс, 2006. — 448 с.
4. *ФГОС ВО Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.* Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения 27.09.2022)
5. *Di Marco, C. Hirst, G. & Stede M.* The semantic and stylistic differentiation of synonyms and near-synonyms. Proceedings, AAAI Spring Symposium on Building Lexicons for Machine Translation. StanfordUniversity Press.2019. pp. 114–121.
6. *Gallego D., Barrajon E.* Más vale prevenir que curar: Coordinación docente entre asignaturas de traducción económica y lengua española. / M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Terual & N. Pellín Buades (Coords.), X Jornadas de Red de investigación endocencia. 2012. pp.71–79
7. *Lewis D. M.* Online news. A new genre? / Atchison J. & Lewis D. New Media Language. 2003. London and New York: Routledge, pp. 91-99
8. *Savory Th.* The art of translation. London: 1957
9. *Tedlock D.* The spoken word and the work of interpretation. University of Pennsylvania Press. 2011. — 365 p.



Г. В. Атабекян,  
Т. И. Губанова  
РФ, Елец

## КАПСУЛА КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

**Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема исследования атрибутов реалий других стран студентами российских вузов. Обосновывается идея о том, что чаще всего наши представления об иностранной культуре немного отличаются от реальности, поэтому в статье дается общая характеристика капсулы культуры и этапы ее реализации. Нами исследованы атрибуты, из которых был составлен опрос, и благодаря ему были выявлены самые популярные реалии по мнению студентов, изучающих китайский язык.

**Ключевые слова:** капсула культуры, реалии, культура Китая, атрибуты культуры.

В условиях существования цивилизации в двадцать первом веке межкультурные и межнациональные связи все более и более укрепляются, и каждая страна делает для этого все возможное. Если говорить о России, то в наших реалиях это еще актуальнее, так как Российская Федерация — многонациональное государство.

Для того чтобы знать людей другой культуры, нужно проникнуться жизнью иностранцев. Лучше всего начать учить язык этой страны, попробовать изучить традиции, обычаи и реалии государства. Но помимо знания иноязычной культуры необходимо иметь представление о культуре своей страны. Именно по этой причине появилось понятие «капсула культуры», которая способна познакомить человека с какой-либо страной или народом.

Термин «капсула культуры» (Culturecapsule) был введен в 1961 году учителем иностранных языков Д. Тейлором и антропологом Дж. Соренсоном. Они утверждали, что ни в преподавательской среде, ни со стороны коммерческих фирм не предпринималось никаких согласованных усилий по созданию материалов для сравнения культур в антропологическом смысле. Они предложили метод процедуры для создания коротких, содержательных программ с использованием этого взгляда на культуру для применения в обычных классах иностранного



языка. Удобным названием для этих программ стало название «Культурная капсула». Исследователи предполагали, что эти капсулы могли бы быть сконструированы таким образом, чтобы любой человек был способен легко представить их, а все студенты могли принять в данной работе значимое участие. Каждая «капсула» привлекает внимание к одному из различий в другой культуре и показывает насколько оно важно с точки зрения жизни другого народа. Д. Тейлор и Дж. Соренсон утверждали, что такой подход к проблеме вытекает из функционального взгляда на культуру, которого придерживаются практически все антропологи. Культура рассматривается как более или менее интегрированная, исторически сложившаяся система символов в сознании членов общества, с помощью которой они интерпретируют свой опыт и предсказывают поведение других людей, представителей данной культуры. Д. Тейлор и Дж. Соренсон были уверены в том, что какой-либо пробел в рассмотрении того или иного аспекта культуры приведет учащихся к искаженному представлению о культуре страны. Именно поэтому в «капсуле культуры» они представили несколько категорий, которые рассматривают жизнь народа с разных сторон:

1. Субкультурная категория, включающая в себя биологические характеристики, характерные для людей той или иной культуры, географическое положение и природные ресурсы, исторический аспект;
2. Технологическая категория: еда, традиционная одежда, транспорт и все остальное, что касается быта;
3. Категория экономической организации;
4. Категория социальной организации;
5. Категория политической организации: право и правительство;
6. Мировоззренческая категория: боги, верования, мифические существа, национальные герои и т. д.;
7. Эстетическая категория: музыка, танцы, фестивали, спорт и многое другое;
8. Категория образования: университеты, школы, методы преподавания и др. [6, с. 81–85].

Из всего вышесказанного следует, что «капсула культуры» — метод приобщения к культуре другого народа, базирующийся на определении и анализе реалий, которые сопоставляются с родной культурой. Она представляет собой краткое описание и аспекты жизни иноязычного народа (национальная еда, система образования, обычаи, традиции и т.д.), за которым следует контрастная информация из жизни своего народа. «Капсула» может быть представлена в виде презентаций, которые подготавливаются учениками заранее. Также учитель может помочь своим ученикам с заданием, прочитав краткую лекцию о каком-либо культурном аспекте, после чего возможна небольшая

дискуссия. Помимо этого, преподаватель может предоставить либо всю информацию сразу, либо квантами, обсуждая и спрашивая своих учеников о контрастах [5].

В российском образовании этот прием был внедрен в 1988 году и применяется в настоящее время [2, с. 168]. Однако он не пользовался большой популярностью и оставался незамеченным. Но, несмотря на это, в данный момент «капсула культуры» набирает большие обороты в отечественной методике обучения ИЯ. Этот метод приобщения к культуре чужой страны актуален для тех, кто изучает иностранные языки. Одной из главных задач капсулы является формирование лингвокультурологической или же социокультурной компетенции, что означает умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно специфике страны изучаемого языка, осознание неразрывной связи языка и истории народа, владение нормами речевого этикета, обогащение знаний об особенностях национальной культуры. Человек, решивший связать свою жизнь с данной деятельностью, должен обладать гибкостью и мобильностью в беспрепятственном и свободном общении с представителями других стран [1, с. 79]. При взаимодействии с иностранцами недостаточно обладать безупречными коммуникативными навыками, вследствие этого особую важность представляет осмысление отличительных черт традиций и менталитета своего государства от культуры другого народа.

Прием «капсулы культуры», являясь одной из первых идей об интеграции языка и культуры, способен помочь выявить и проанализировать специфику той или иной страны, развить у студентов осознанное отношение к иноязычной среде и сформировать у них потребность в толерантном общении с представителями других народов, согласно их нормам и традициям. Этот метод рассчитан на изменение мировоззрения обучающихся, отказ от существующих стереотипов и снижение риска возникновения барьеров при общении с иностранными людьми [3]. Для реализации данного проекта изначально требуется собрать общую информацию, раскрывающую и отражающую сущность и своеобразие культуры родного государства или страны изучаемого иностранного языка. В результате сбора данных для наглядности может быть спроектирована презентация, представляющая небольшой обзор исследованных особенностей. В самой «капсуле» должны быть размещены до 10 предметов, которые наиболее полно характеризуют ту или иную культуру: книги, журналы, музыку, другие аудио- или видеоматериалы, национальную еду, примеры проведения свободного времени, информацию о национальных героях, писателях, климате, предметах мебели, элементах одежды и многое другое. После проделанной работы обучающимся предлагают обменяться «капсулами» с



представителями иноязычной среды для проведения анализа полученного материала [4, с. 43-44].

На основе знания о том, что из себя представляет капсула культуры, мы попробовали с ее помощью изучить культурные особенности и реалии Китая. Мы выбрали именно эту страну, так как сейчас межкультурные связи с Китаем наиболее актуальны и развиваются с большой скоростью. Также одной из причин такого выбора является то, что на данный момент нашего обучения нами изучается китайский язык как второй иностранный.

В первую очередь нам было необходимо выбрать десять самых популярных атрибутов Китая. Проведя анализ источников, включающих в себя информацию об общественной жизни государства, нами было обнаружено несколько наиболее известных и популярных «объектов» культурной составляющей, характеризующих специфику народа. Поэтому было решено провести опрос (рис.1), состоящий из 9 вопросов, среди студентов 1-5 курсов, изучающих китайский язык как второй иностранный в ЕГУ имени И. А. Бунина. Всего в опросе (рис. 1) участвовало 30 студентов. Итоги опроса и процентное соотношение выбранных студентами ответов прилагаются далее в гистограмме (рис. 2), созданной на основе результатов (рис. 3) этого опроса, и презентации (рис. 4), созданной для обмена капсулами. Опрос состоял из четырех вариантов ответа в каждом пункте. Также через вариант «другое» мы предоставили возможность студентам вписать свои собственные мысли и идеи, касающиеся данной темы.

Рис. 1



Рис. 2

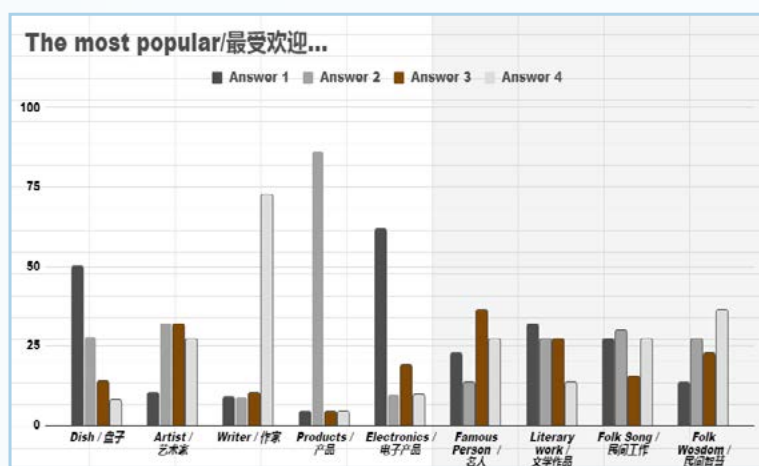




Рис. 3

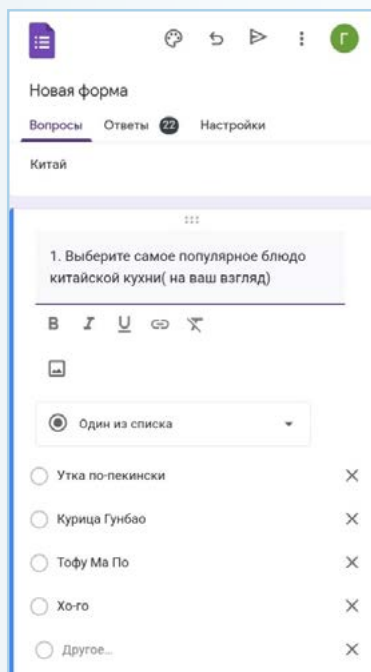
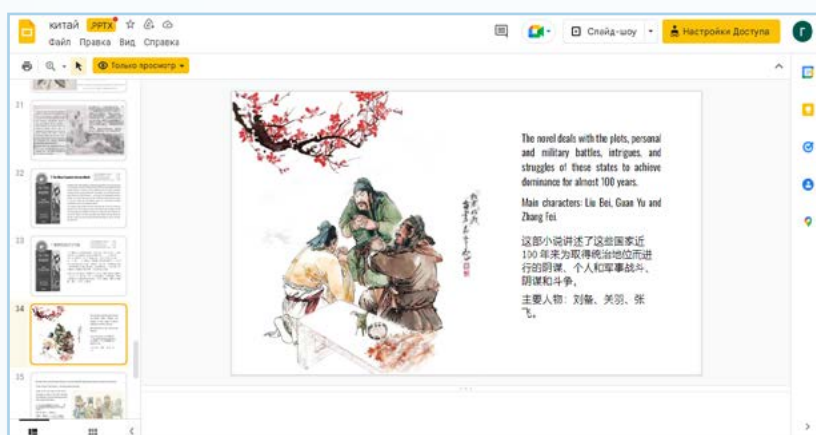


Рис. 4



После сбора и осмысления полученной информации вторым этапом нашего проекта являлось создание презентации, в которой должна была быть отражена исключительность и самобытность китайской культуры. В ней мы представили информацию о национальной еде, которой стала «утка по-пекински», набравшая в опросе 50%. С целью ознакомления и всеобщего понимания на слайде был выведен рецепт приготовления данного блюда. Мы также не обошли стороной деятелей искусства Китая: Чжао Мэнфу — государственного деятеля, выдающегося художника и каллиграфа, собравшего 31% голосов; Цзэн Фаньчжи — китайского художника, считающегося одним из самых успешных современных живописцев, собравшего 32% голосов; Конфуция — древнего мыслителя и философа Китая, собравшего 72,7% голосов. Затем нами были проанализированы данные опроса о производственной сфере страны, в ходе чего выяснилось, что самой прибыльной и масштабной отраслью государства является электронная промышленность (86% в опросе), а самой популярной электронной продукцией Китая считаются смартфоны и другая бытовая техника, произведенная компанией Xiaomi (61,9% голосов). Наиболее известной личностью китайской культуры, исходя из результатов проводимого опроса, оказался ранее упомянутый Конфуций. Говоря о литературе страны, самым классическим произведением, по мнению других студентов, представляется «Троецарствие», написанное Ло Гуаньчжуном в 14 веке, этот вариант был выбран 31% опрошенных. Данный исторический роман считается одним из четырех самых классических книг государства и самым величайшим романом с точки зрения самих ки-

тайцев. Его литературное влияние сравнивается с работами Шекспира. Беря во внимание музыкальную сторону культуры, в презентации нами была представлена китайская народная песня, набравшая 30% голосов, и она, по нашему мнению, наиболее полно отражает национальный дух и характера китайского народа. Наряду с этим на слайдах также была отражена китайская мудрость, представленная в виде двух пословиц: «Любовь не во владении, а в уважении» и «Лодка не всегда будет плыть с ветром», которые набрали по 40% голосов. Для полного понимания и представления мы изучили их и описали значение. Помимо вышесказанного, в презентации мы раскрыли тему климата и географического положения страны и культурного времяпровождения. Результаты нашего опроса приложены ниже в статье.

Следующей стадией работы должен стать обмен «капсулой культуры» о Китае с представителем данного народа для поддержания с ними межкультурной коммуникации и сравнения результатов наших исследований о наиболее популярных атрибутах Китая с реальными данными, полученными от носителя языка и культуры. Для этого необходимо было найти представителя. Для выполнения данной задачи можно использовать социальные сети, предназначенные для поиска друзей по переписке из других стран, или же пообщаться с носителем языка в университете, познакомившись со студентами из Китая. В качестве социальной сети лучше всего выбрать «Hellotalk», так как он является самым полезным для нахождения иностранных друзей по результатам сети Интернет. После обмена посылками с зарубежным партнером необходимо проанализировать полученную информацию и провести рефлексию. В процессе обработки полученной информации студентами обычно сравнивается культура родной страны и культура страны изучаемого языка для выявления сходств и различий, отличительных черт, в которых кроется самобытность народа.

Объединяя все вышесказанное, можно понять, что целью «капсулы культуры» является не только формирование умения у учащихся задумываться и рассуждать о культуре своей страны и страны изучаемого ими на данном этапе языка, но и развитие социокультурной компетенции, способствующей возникновению умения выделять общее и специфическое и быть достойным представителем своей культуры. Благодаря работе с данным методом у ребенка формируется понятие «культура» и ее взаимосвязь с языком. Помимо этого учащиеся развивают способность пользоваться, работать и анализировать различные источники информации, тренируются переводить полученные данные с одного языка на другой. Также устанавливается уважительное отношение к другим народам.

**Список использованных источников:**

1. *Войткова А. Н.* Формирование лингвокультурологической компетенции при обучении иностранному языку в высшей школе [Текст] / А. Н. Войткова, Т. В. Сметанина, С. А. Фетисова // Известия ВГПУ. — 2020 — С. 79–84.
2. *Игнатенко Н. А.* Прием «капсула культуры» в развитии иноязычной социокультурной компетенции на продвинутом уровне // Научный альманах. — 2016. — № 1–2. — С. 167–170.
3. *Маврина Н. В.* Ориентация на толерантное общение как важная составляющая процесса обучения иностранному языку [Электронный ресурс]: — Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/410517>
4. *Пешкова Д. Ю.* Особенности применения интерактивных форм работы в целях формирования готовности будущих учителей иностранного языка к интеркультурной коммуникации [Текст] / Д. Ю. Пешкова // Известия ВГПУ. — 2020 — С. 40-45.
5. «Culture Assimilators, Culture Capsules and Culture Clusters» [Электронный ресурс]: — Режим доступа: <https://prezi.com/wy6oheaamlpn/culture-assimilators-culture-capsules-and-culture-clusters/?frame=810f3d3698c1bd9a566bf03e6dde3092fa717afd>
6. *Seelye H. Ned.* Teaching Cultural Concepts in Spanish Classes. — Springfield: Illinois State Office of the Superintendent of Public Instruction, 1972 — С. 152.



А. Г. Канцур,  
Е. А. Балабанова  
РФ, Пермь

## КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ КЛЮЧЕВЫХ НАВЫКОВ XXI ВЕКА

### CRITICAL THINKING AS A KEY SKILL FOR THE 21ST CENTURY

**Аннотация:** последние десятилетия характеризуются процессами обновления языкового образования во многих странах мира, в том числе и в России. В связи с этим использование аутентичных материалов представляется методистам крайне важным, хоть и вызывает много разногласий. В статье рассматривается методика формирования критического мышления путем использования аутентичных материалов и приводятся педагогические аргументы в пользу использования данных материалов на уроке.

**Ключевые слова:** критическое мышление, аутентичные материалы, мотивация

**Abstract:** the last decades have been characterized by a process of renewal of language education in many countries, including Russia. Therefore, the use of authentic materials seems to be extremely important for methodologists, although it is controversial. The article deals with the methods of critical thinking formation by using authentic materials and presents pedagogical arguments in favour of using these materials in the classroom.

**Keywords:** critical thinking, authentic materials, motivation

В век информационной перегрузки учащиеся нуждаются в способности оценивать различные источники информации, судить об их релевантности, полезности и надежности содержания, а также должны быть способны принимать решения о том, во что верить, а во что нет. Данные навыки относятся к такой способности, как критическое мышление.

«Критическое мышление — это самодисциплинированное мышление, которое осуществляется на самом высоком качественном уровне. Люди, которые мыслят критически и последовательно, пытаются жить рационально и разумно. Они остро осознают врожденную ущербность человеческого мышления без его контроля» [4].

Раймонд С. Никерсон (1987) в своей работе предоставляет нам целый список способностей и установок, которые характеризуют человека, мыслящего критически. Этот человек — это тот, кто:

- 1) организует мысли и формулирует их кратко и связно;
- 2) приостанавливает суждение в отсутствие достаточных доказательств для его поддержки;
- 3) пытается предвидеть вероятные последствия альтернативных действий;
- 4) может учиться самостоятельно и имеет постоянный интерес к этому;
- 5) применяет методы решения проблем в областях, отличных от тех, в которых учился [3].

Планируя упражнения, уроки, блоки или программы по критическому мышлению, учителям следует помнить, что у каждого человека присутствуют способности к критическому мышлению, которые надо только развить. Развитие критического мышления связано исключительно со специальными стратегиями обучения мышлению, и оно рассматривается как возможное в рамках существующих учебных программ и путей, ведущих к ним.

Ежедневная работа учителя иностранного языка сводится к поиску путей и способов, а также приемов и методов для построения работы на каждом уроке так, чтобы формировать критическое мышление школьника.

Все мы знаем и постоянно пополняем свой багаж различными приемами и методами, которые направлены на развитие обучающихся в целом и развитие критического мышления в частности.

Рассмотрим некоторые из таких приемов и методов. Одним из технологических компонентов формирования критического мышления является представление школьникам в процессе изучения любых курсов младшей ступени своеобразного «эталона» критического мышления. В связи с этим авторами Paul R., Binker A. вводятся специальные критерии критической насыщенности и критической корректности учебной информации, на основе которых разрабатываются специальные типы задач:

*Первый тип задач.* В процессе занятия создается такая ситуация, когда «из неверной изначально посылки путем корректных логических суждений получается новый вывод, явно противоречащий имеющимся у школьников знаниям». Предлагается найти причину этого несоответствия.

*Второй тип задач.* Создается ситуация, в которой из «первоначально справедливого суждения путем некорректных логических операций получается абсурдный вывод». Причину предлагается выяснить.

*Третий тип задач.* Правильный результат специально «критически» осмысливается таким образом, что его правильность оказывается сомнительной (критическое осмысление проводится некорректно). Дальнейшее рассуждение предлагается школьникам провести самостоятельно.



Выбор методов обучения при использовании технологии формирования критического мышления зависит от того, к какой системе обучения близка данная технология. В статье мы рассматриваем использование аутентичных материалов как средство формирования критического мышления.

Аутентичные материалы — это материалы, созданные носителями языка для носителей языка для неучебных целей. Кричевская К. С. относит к аутентичным материалам подлинные литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения, предметы реальной действительности, такие как одежда, мебель, посуда и их иллюстративные изображения.

Материалы повседневной и бытовой жизни Кричевская К. С. выделяет в самостоятельную группу прагматических материалов (объявления, анкеты-опросники, вывески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные проспекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям и пр.), которые по доступности и бытовому характеру применения представляются довольно значимыми для создания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка и считает, что их роль на порядок выше аутентичных текстов из учебника, хотя они могут уступать им по объему.

К понятию «прагматические материалы» стоит отнести также аудио- и аудиовизуальные материалы, такие как информационные радио- и телепрограммы, сводки новостей, прогноз погоды, информационные объявления по радио в аэропортах и на ж/д вокзалах.

Например, задание на аудирование. Listen to the announcement and choose the right answer / Прослушайте объявление и выберите правильный ответ

- The flight number is... 46 A / 87C / 86 A.
- The current altitude is 32000 feet / 33000 feet.
- The airspeed is 200 miles per hour / 400 miles per hour.
- The time is 13:25 / 10:25.
- They're expecting to land 15 minutes ahead of schedule / with 15 minutes delay.
- The cabin crew will be coming around to do the safety check / to serve meals.

Использование подобных материалов представляется нам крайне важным, так как они являются образцом современного иностранного языка и создают иллюзию участия в повседневной жизни страны изучаемого языка, что служит дополнительным стимулом для повышения мотивации учащихся.

Прагматические материалы могут относиться к различным областям, в зависимости от их употребления:

- 1) учебно-профессиональная сфера общения;
- 2) социально-культурная среда общения;
- 3) бытовая сфера общения;
- 4) торгово-коммерческая сфера общения;
- 5) семейно-бытовая сфера общения;
- 6) спортивно-оздоровительная сфера общения.

Эффективному формированию культурологической и коммуникативной компетенции, а также критического мышления способствует использование на уроках аутентичной зрительной наглядности, т.е. предметов повседневной жизни, изначально не имеющих учебно-методической направленности, а созданных исключительно для использования носителями языка.

В своей работе «Критерии содержательной аутентичности учебного текста» Е. В. Носонович и О. П. Мильруд также высказывают мнение, что предпочтительнее учить языку на аутентичных материалах, т.е. материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. С другой стороны, они указывают, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, одновременно выделяя отдельно методически- или учебно-аутентичные тексты. Под последними понимаются составленные авторами УМК тексты с учетом всех параметров аутентичного учебного производства.

Примером учебно-аутентичного текста может послужить диалог, взятый из учебника иностранного языка «Английский в фокусе» для учащихся 10 классов:

- What's the matter, Kim?
- I've had enough!
- What do you mean?
- It is Julie — my so-called friend — she's cancelled our plans again. She's always doing it and it hurts my feelings.
- But she looks so sweet and caring...
- That's what most people think... But she only cares about herself and she only goes out with me when she has nothing better to do.
- Oh, come on! Aren't you being a bit mean?
- No... She might be nice to you... But she keeps letting me down.
- Oh well... Forget about it... Why don't we rent a DVD?
- Alright... Any ideas?
- There's that comedy... You know... What's it called? ... Forever friends.
- Oh, perfect!

Мы можем заметить, что вышеприведенный диалог друзей принадлежит к разговорному стилю речи. Автор учебника сохраняет аутентичную направленность текста, используя сокращения и слова-связки,

характерные для общения в повседневной жизни носителей языка: I've had enough!; Oh, come on!; Oh well...; Alright...; What's it called?; Oh, perfect! Естественное лексико-грамматическое содержание диалога способствует формированию аутентичного поведения учащихся.

Основным из критериев аутентичности считается критерий функциональности, т. е. ориентация аутентичных материалов на жизненное использование, на создание иллюзии приобщения к естественной языковой среде, что является главным фактором в успешном овладении иностранным языком [2].

Важным условием эффективности внедрения аутентичных материалов в процессе обучения является соблюдение соответствующих данной учебной ситуации принципов введения культурологического материала. Среди общих принципов введения материала Р. П. Мильруд считает необходимым соблюдать принцип минимизации (тематический минимум должен отражать основные области изучения страноведения), а также отбирать материал, соответствующий целям изучения иностранного языка в конкретной учебной ситуации и вовлекать учащихся в парную и групповую работу (работу над проектами и т.п.). Также нужно учитывать индивидуальные психологические особенности обучающихся, их социокультурное окружение и интересы.

В настоящее время учитель имеет широкие возможности использовать в своей работе аутентичные материалы из английских пособий, журналов и газет; также очень актуально использование видео- и аудиоматериалов. Удачно подобранный текст максимально стимулирует языковую активность учащихся и их коммуникативную готовность [5].

Таким образом, обучение естественному современному иностранному языку возможно при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка, поможет повысить мотивацию к изучению иностранного языка как учебного предмета.

Опыт внедрения технологий развития критического мышления дает возможность обосновать требования по организации обучения: преподаватель должен спрогнозировать целесообразность применения технологии при изучении определенной темы; следует учесть, какими именно знаниями, умениями, навыками овладеют ученики, какие способности и личностные качества при этом развиваются; эффек-



тивность развития критического мышления зависит от мастерства преподавателя, так как он своими действиями способствует самостоятельной деятельности учеников и становлению в них творческого стиля деятельности, побуждая проявление их творческих черт, организованности, оригинальности, проницательности, объективности. Практический опыт показывает, что ученики, к которым применялась технология развития критического мышления, имеют более глубокие и устойчивые знания, они овладели приемами работы с информацией и активно используют их в самостоятельной работе, то есть реально самообучающиеся [1].

Работа над функционально-аутентичным материалом приближает учащегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному употреблению этих средств в речи.

Так, использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка позволяет с большей эффективностью осуществлять обучение, имитировать погружение в естественную речевую среду и формировать умение учащихся осуществлять процесс общения в соответствии с национально-культурной спецификой страны изучаемого языка.

Уроки иностранного языка способствуют развитию критического мышления благодаря разнообразному материалу и посредством интерактивного включения обучающихся в образовательный процесс. Так, применяя технологию развития критического мышления через использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка, учитель развивает личность обучающегося в первую очередь при непосредственном обучении языку, в результате чего происходит формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей комфортные условия для познавательной деятельности и самосовершенствования. Учитель мотивирует обучающегося, развивает у него желание применить на практике полученные на уроке знания, а также проявлять интерес не только к изучаемому материалу, но и к самому процессу обучения.

#### **Список использованных источников:**

1. *Астахова Л. В., Харлампьева Т. В.* Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. Монография / Под научн. ред. Л. В. Астаховой. — М.: РАН, 2012. — 136 с.
2. *Носонович Е. В., Мильруд Г. П.* Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 2. — С. 10–14.

3. *Devine, T. (1962)*. Critical Thinking in the English Class. *Peabody Journal of Education*, 39(6), 359-365. Retrieved January 11, 2020, URL: [www.jstor.org/stable/1490093](http://www.jstor.org/stable/1490093) (дата обращения: 05.05.2022).
4. *Vdovina E. & Gaibisso C. (2013)*. Developing Critical Thinking in the English Language classroom: A Lesson Plan. *ELTA Journal*. URL: [www.eltajournal.org.rs](http://www.eltajournal.org.rs) (дата обращения: 05.05.2022).
5. *Yuan R., & Stapleton P. (2019)* Student teachers' perceptions of critical thinking and its teaching, *ELT Journal*. URL: <https://doi.org/10.1093/elt/ccz044> (дата обращения: 10.04.2022).



Л. В. Балкова  
РФ, Москва

## КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНОГО МЕДИАТЕКСТА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация:** статья посвящена определению роли иноязычного медиатекста в процессе обучения иностранному языку и формировании метапредметных умений. Автор раскрывает методический потенциал метода критического анализа при работе с медиатекстом на уроке иностранного языка, также таким видам критического анализа как структурно-содержательный, информационный, идейный, лингво-эстетический, лексико-семантический, уровневый или интертекстуальный. В статье рассмотрена роль и структура критического мышления учащихся при работе с медиатекстом и как основа формирования метапредметных умений.

**Ключевые слова:** критический анализ, медиатекст, метапредметные умения, критическое мышление, принципы анализа медиатекста

**Abstract:** the article is devoted to determining the role of a foreign language media text in the process of teaching a foreign language and the formation of meta-subject skills. The author reveals the methodological potential of the method of critical analysis when working with a media text in a foreign language lesson, as well as such types of critical analysis as structural-substantive, informational, ideological, linguistic-aesthetic, lexico-semantic, level or intertextual. The article examines the role and structure of students' critical thinking when working with media text and as a basis for the formation of meta-subject skills.

**Keywords:** critical analysis, media text, meta-subject skills, critical thinking, principles of media text analysis

Предлагаемая тема объединяет три взаимосвязанные проблемы современной методической науки: а) проблема медиатекста и его лингвистических и методических характеристик в аспекте задач обучения иностранному языку (в нашем случае формирования метапредметных аналитических компетенций и медиакомпетенции школьников); б) проблема использования способов и видов критического анализа иноязычного медиатекста для решения данной методической задачи в) проблема формирования метапредметных аналитических компе-



тенций и медиакомпетентности школьников на основе критического анализа иноязычного медиатекста.

В разное время на данной проблематикой работали такие ученые как Соловова Е. Н., которая выделяла в своих трудах воспитательный характер работы с текстом, Сафонова В. В., Федоров, А. В., Кириллова Н. Б., Мильруд Р. П., Павлова Е. Д., Сысоев П. В., Васильева А. Н., Добросклонская Т. Г., Костомаров В. Г., Рождественский Ю. В., Солганик Г. Я., Казак М. Я. Также проблеме изучения медиатекста посвящены труды зарубежных лингвистов. Халперн Д. А. Белл, Т. ван Дейк, М. Монтгомери, Р. Фаулер.

Предлагаем рассмотреть данные проблемы во взаимосвязи, подразумевающей их единство, которое может стать ключом к их решению.

Первая из перечисленных проблем — это проблема определения характеристик «медиатекста» как средства обучения иностранному языку и раскрытие сущности «медиатекста» в аспекте задач обучения иностранному языку. Проведенный анализ научной литературы позволил выделить наиболее емкое определение термина медиатекста, предложенное Александром Викторовичем Федоровым: «Медиатекст — это сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (статья, телепередача и т. д.)». Медиатекстом можно назвать представленный и функционирующий в СМИ текст любого медийного вида и жанра: массово-коммуникативный текст, массмедийный текст, журналистский текст, публицистический текст, газетный текст, телетекст, рекламный текст, PR-текст, интернет-текст, статья в социальных сетях и т. д.

Т. Г. Добросклонская определяет медиатекст, прежде всего, как сочетание вербальных и медийных характеристик, отличающихся объемом и многоуровневостью [3, с.19]. С. И. Сметанина дает этому термину следующее определение: «Текст, в котором сочетаются материал творчества, личностные приоритеты и вкусы творца, интересы и возможности печатного издания» [9, с.1]. Медиатекст, таким образом, возможно рассмотреть не только как основную категорию медиалингвистики, но и как методическую категорию и средство решения задач иноязычного образования. В частности, этому способствует понимание медиатекста как объемного, многоуровневого, текстового явления, дополняется системой его особенностей и методических, текстологических и лингвистических характеристик.

Таким образом, медиатекст обладает текстовыми характеристиками, но ими не ограничивается; возможно определить лингвистические (языковые и речевые) характеристики, а также методические и методологические. Так как в рамках данного исследования медиатекст рассматривается как средство обучения иностранному языку и формирования метапредметных компетенций на основе критического анализа, остановимся на некоторых из них подробнее:

- Структурно-содержательные характеристики медиатекста — цельность и законченность, текстовая доминанта, усредненная языковая норма, документалистский характер, выражение оценок через категорию модальности.
- Прагматические характеристики во многом определяют структурно-содержательные, так как базируются на практической значимости медиатекста в качестве критериев истины и смысловой значимости.
- Специфические характеристики медиатекста с точки зрения кодирования и декодирования значений, которые могут приниматься или отрицаться, передают уникальность взаимоотношений адресанта и адресата, уникальность поэтических, риторических и стилистических средств его создания.
- Воздействующие характеристики находят свое отражение в многообразии стилистических приемов и речевых жанров. Именно многообразие средств и инструментов воздействия на аудиторию вызывает определенную реакцию адресата, которая и является его самоцелью.
- Аксиологические, которые мы понимаем как ценностно-ориентирующие, и мировоззренческие характеристики — связаны с природой ценностей медиапространства, с социокультурными факторами и структурой личности и спецификой мировоззрения, так как медиатекст отражает мировоззрение и миропонимание носителей языка и систему их ценностей. Важно при этом, чтобы в своих личностных оценках ученик не отрывался от ценностного фундамента родной культуры.
- Лингвистические (речевые и языковые) характеристики медиатекста позволяют его рассмотреть как составляющую часть и структурную единицу текстологического медиапространства, при этом характеристики медиапространства будут определять характеристики данного медиатекста. Н. Б. Кириллова рассматривает, в частности, медиапространство как среду транслирования культурных кодов, стереотипов, моделей поведения, как отражение национально-специфического взгляда на мир [4, с. 57], что имеет метапредметное методическое значение, которое может быть выявлено в процессе критического анализа.
- Методические характеристики медиатекста и его роли в процессе обучения иноязычной речевой деятельности в аспектах аудирования, говорения, чтения и письма предполагают критический анализ иноязычного медиатекста и написание и разработку учащимися собственных медиатекстов на иностранном языке.

Рассмотрим возможность использования метода критического анализа иноязычного медиатекста как средства понимания сущности ме-



диатекста в процессе формирования метапредметных аналитических компетенций и медиакомпетентности школьников.

Понятие «критический анализ текста» происходит от греч. “kritikos”, от “krino” — сужу, рассуждаю. Еще древнегреческие философы, такие как Платон и Аристотель, использовали принципы данного метода в своих трудах. Современный метод критического анализа сформировался под влиянием идей лингвиста М. Бахтина, который включал оценку идей медиатекста в соответствии со словесными представлениями и другими теориями и учениями [2, с. 34]. Также он обращал внимание на лингвистические и прагматические характеристики, риторичность, речевые жанры и диалогические характеристики текста как категории.

Методическая и педагогическая функции критического анализа направлены, прежде всего, на активное усвоение материала учащимися и на то, чтобы углубить, скорректировать и проконтролировать учебный результат работы с медиатекстом. При этом главная задача критического анализа медиатекста — позволить учащимся овладеть знаниями и необходимой информацией без присвоения инокультурных норм и оценочных шкал.

Раскроем некоторые принципы критического анализа, которые могут быть использованы в методике работы с иноязычным медиатекстом:

1. Принцип опоры на абстрактное мышление и интуицию. Так как именно этот принцип предполагает развитие языкового сознания учащихся, его минусом является спорность выводов и неподтвержденность предположений.
2. Когнитивно-ориентировочный принцип, разработанный Т. А. ван Дейком, основан на когнитивных характеристиках и психологических особенностях медиатекста.
3. Принцип историзма и рассмотрения проблемы направлен на установление достоверности, возможно с разных точек зрения и подходов, и историческую верификацию материала.
4. Принцип ключевых понятий является одним из ранних в критическом анализе, встречается в работах Аристотеля, Лессинга, В. Г. Белинского и в современной методике обучения иностранному языку.

На основе данных принципов учащийся получает возможность постигнуть культуру страны изучаемого языка и понять культуру страны собственной. П. В. Сысоев указывал важность рефлексии, позволяющей «сравнить изучаемые аспекты языка и культуры с родным языком и культурой» [11, с. 67]. В результате многоэтапного осмысления медиатекста происходит становление личностной позиции обучающегося, которая и является целью критического анализа. В частности, можно выделить следующие этапы критического анализа медиатекста:

1. Информационный анализ, направленный на критическое осмысление информации и извлечение основной информации, определение гипотезы развития событий, а также верификацию информации медиатекста при сопоставлении с другими источниками. Важно определить надежность, истинность, логичность и достоверность информации. Также информационный анализ предполагает анализ событийного и темпорального контекстов.
2. Идейный и лингво-эстетический анализ предполагает определение основной идеи медиатекста, анализ идеологизированных клише и манипуляторных приемов [7, с. 15], актуализацию фоновых знаний и определение его литературно-лингвистической значимости.
3. Лексико-семантический анализ включает рассмотрение ключевых понятий в контексте их культурологической семантики, выявление культурологической значимости представленных в тексте реалий, сопоставление лексических фоновых понятий иностранного и родного языка, определение культурологических интертекстуальных отличий.
4. Структурно-содержательный анализ медиатекста предполагает оценку убедительности аргументации автора, оценку как авторского ракурса, так и способов эмоционального воздействия на адресата.
5. Интертекстуальный анализ также является этапом или составной частью критического анализа, который иерархичен по своей природе и имеет уровневую структуру. Эксплицитный уровень — уровень материи или поверхностный уровень и имплицитный — глубинный интертекстуальный уровень. Уровневая теория текста нашла отражение в концепции И. Г. Кошевой, рассмотрение текста по глубинной линии кодирования авторским ракурсом [5, с. 56]. Поверхностный уровень — это линия декодирования, линия сюжетной перспективы. Уровни объединены функционально-смысловой зависимостью, таким образом культурологическое авторское кодирование глубинного уровня реализуется в материи медиатекста в процессе декодирования.

Медиатекст, таким образом, выступает как отправной пункт, а вовсе не как конечная точка критического мышления. Учащийся овладевает языковой картиной мира, познает культуру страны изучаемого языка, сохраняя внутренние личностные установки и ценностные ориентиры родной культуры.

Данные этапы и виды анализа медиатекста можно отнести к разряду метапредметных, так как они могут быть полезны для анализа любого текста и информации, не только медийного. Если рассмотреть метапредметные умения через призму государственных стандартов третьего поколения, то можно поставить знак «=» между ними

и универсальными компетенциями, которые формируются у учащихся в конце программ обучения разных ступеней образования.

Проблема формирования метапредметных аналитических компетенций и медиакомпетентности школьников на основе критического анализа иноязычного медиатекста. С точки зрения отечественной и зарубежной методических школ метапредметные умения — это общие умения, прежде всего личностного характера, которые подразумевают навыки критического мышления, решения задач, публичного выступления. Критическое мышление в свою очередь предполагает возможность планирования мышления с помощью упорядочивания мыслей, гибкость мышления и способность получить из факта наибольшее количество информации, прежде чем делать выводы; настойчивость в решении проблемы, использование стратегий и когнитивных техник и технологий, знание этики. Таким образом, критическое мышление отличается прежде всего целенаправленностью и подвластностью контролю.

Очевидно, что критическое мышление самостоятельно, оно составляет одну из характеристик метапредметной компетенции. Люди с хорошо развитым критическим мышлением способны различать факты и мнения; они задают дополнительные вопросы, делают самостоятельные интересные наблюдения.

В. Н. Брюшинкин определяет критическое мышление как последовательность действий ума, направленных на выяснение [1, с. 38] соответствия или несоответствия анализируемых фактов и высказываний (медиатекста в нашем случае) принимаемым фактам, нормам и ценностям.

Таким образом, все вышесказанное позволяет сказать, что критическое мышление берет свое начало в постановке вопросов, которые необходимо решить, и в выяснении проблем, с которыми нужно справиться в ходе анализа медиатекста; критическое мышление социально и является метапредметным. Критическое мышление, как двигатель критического анализа, стремится к убедительной аргументации выводов и результатов анализа иноязычного медиатекста. Важно, что критический анализ медиатекста позволяет обучающимся овладеть необходимыми сведениями без присвоения инокультурных норм и оценочных шкал.

Таким образом, одним из основных направлений исследования остается: а) определение роли медиатекста в иноязычном образовании, его методической сущности и педагогических характеристик; б) научный анализ методического потенциала медиатекста и поиск научных подходов к определению его роли как средства решения методических задач; в) определение способов развития метапредметных умений на основе критического мышления.



**Список использованных источников:**

1. *Брюшинкин В. Н.* Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация: Сборник статей. — Калининград: Изд-во КГУ, 2003. — С. 29–30.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества /М.М. Бахтин. — М.: Искусство, 1986. — С. 384.
3. *Добросклонская Т. Г.* Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиаречи / Т. Г. Добросклонская. — Изд. 3-е. — Москва: URSS, 2010. — 286 с.: ил., табл.; 22 см.; ISBN 978-5-396-00100-8
4. *Кириллова Н. Б.* Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. — 448 с.
5. *Кошечкина И. Г.* Уровни языкового абстрагирования / — Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1973.
6. *Мильруд Р. П.* Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. — № 2 (22). — С 43-60.
7. *Павлова Е. Д.* Средства массовой информации — инструмент скрытого воздействия на сознание: социально-философский анализ. М.: Наука, 2007. — 205 с.
8. *Сафонова В. В.* Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. — 2014. — № 1 (25). — С. 123–141.
9. *Сметанина С. И.* Медиатекст в системе культуры. СПб., 2002. — 383 с.
10. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2013. — 239 с.
11. *Сысоев П. В.* Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. — 2014. — № 4 (28). — С. 184–202.
12. *Федоров А. В.* Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://narod.ru/text23/0013.htm>.
13. *Халперн Д.* Психология критического мышления. — СПб.: Питер, 2000.



А. Ф. Баркова  
РФ, Санкт-Петербург

## ОБУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИМ ФИГУРАМ И СЧЕТУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДЕТСКОМ САДУ

**Аннотация:** статья посвящена актуальным вопросам интеграции различных областей знания и иностранного языка в раннем обучении английскому языку. Метод предметно-языкового интегрированного обучения CLIL, широко применяемый на более высоких ступенях обучения, в последнее время все более привлекает внимание методистов и педагогов, работающих в детских садах. Исследователь рассматривает практические разработки для обучения детей таким элементам математического знания, как геометрические фигуры и счет на иностранном языке для старших дошкольников.

**Ключевые слова:** интеграция, предметно-языковое интегрированное обучение, дошкольное обучение, счет, геометрические фигуры, геометрическая мозаика.

Интеграция в обучении представляет собой процесс установления связей между компонентами обучения, который направлен на формирование у ребенка целостных представлений о мире, а также на развитие личности ребенка [1]. Дошкольник активно познает мир в его целостности, для него нет разделения на отдельные области знания. Программы дошкольного образования также не выделяют отдельные предметы, обучение происходит в комплексе. Именно поэтому интегрированный подход в обучении малышей кажется наиболее логичным и естественным. В рамках обучения иностранным языкам в качестве такого интегративного метода часто используется метод предметно-языкового интегрированного обучения или CLIL (Content and Language Integrated Learning). Этот метод, разработанный Дэвидом Маршем (David Marsh), получил дальнейшее развитие у многих исследователей: До Койл (Do Coyle), Кэй Бентли (Kay Bentley). Вопросами раннего интегрированного обучения занимались О. А. Селивановская, И. В. Вронская.

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) представляет собой такую организацию образовательного процесса, при которой изучение различных предметных областей или тем происходит на иностранном языке. При этом внимание уделяется как предметному

содержанию, так и языковому материалу [11]. Среди преимуществ предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) исследователи обращают внимание на то, что оно способствует повышению мотивации за счет интереса к изучаемому предметному содержанию, ориентации на практическое применение полученного знания. Лексико-грамматические языковые и речевые навыки необходимы для решения смысловых практических задач. Таким образом, сразу становится очевидным применение иностранного языка [8].

Метод базируется на четырех основных понятиях (известных также как 4Cs): *содержание учебного предмета (content)*; *коммуникация (communication)*; *развитие познавательных процессов (cognition)*; *культура (culture)* [9]. Все указанные компоненты являются необходимыми составляющими метода.

Интеграция при занятиях иностранным языком может проводиться с различными образовательными областями, указанными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) [6], в частности, такими как познавательное, художественно-эстетическое и речевое развитие. Преимущество метода CLIL в обучении дошкольников иностранному языку заключается в том, что изучаемый материал используется в реально возникающей ситуации, которая позволяет закрепить его не в изолированной форме, а внутри контекста и в сочетании с другими лексическими единицами и речевыми образцами.

В раннем обучении рассматривались вопросы включения элементов рисования, лепки, аппликации [3], темы окружающего мира, элементов математики [2]. Мы считаем, что такие математические концепции, как счет и геометрические формы, с которыми дети знакомятся в дошкольном возрасте, могут быть успешно интегрированы с английским языком и тем самым способствовать как языковому, так и математическому развитию детей, закреплению соответствующих навыков и сделать процесс обучения более интересным. Мы предлагаем более подробно рассмотреть методику работы по указанной выше теме на занятиях по английскому языку с детьми 5-6 летнего возраста.

Для выделения интеграционного ядра нами были проанализированы рекомендации из образовательных программ дошкольного образования «Детство» и «От рождения до школы» [4; 7], и УМК для дошкольников по английскому языку Happy House New Edition 2 (S. Maidment, L. Roberts) [10], Cookie and Friends A (V. Reilly) [13], Super Safari 2 (H. Puchta, G. Gerngross, P. Lewis-Jones) [12].

В качестве интеграционного ядра были определены темы «Счет» и «Геометрические формы» и выделена следующая лексика, необходимая для усвоения данной темы:

- геометрические фигуры: circle, square, triangle, rectangle, oval (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал);
- числа от 1 до 6 (one, two, three, four, five, six).

Помимо этого, в качестве вспомогательной лексики были выбраны прилагательные big / small для описания размера объектов, а также слова по теме «Цвета» (red, blue, yellow, green, orange, brown). Работа по формированию и развитию соответствующих лексических навыков проводится со старшими дошкольниками возраста 5–6 лет одновременно или после знакомства детей с числами и геометрическими фигурами на русском языке.

В качестве основной формы работы в рамках применения метода CLIL мы предлагаем использовать геометрическую мозаику. Геометрическая мозаика представляет собой создание из геометрических фигур композиции, элементы которой объединяются в изображения определенных предметов и их деталей [14].

На первом занятии происходит активизация ранее изученных лексических единиц по теме «Цвета» по цветным карточкам. Сначала педагог просит детей показать называемый им цвет, а затем дети называют цвета, которые показывает педагог. Далее происходит введение новых лексических единиц. Педагог демонстрирует детям карточки с числами от 1 до 6, четко и громко произносит слово и просит детей повторять за ним хором и индивидуально, а после этого крепит карточки на доске. При этом каждая карточка имеет свой цвет. Дети вместе с ним называют числа по порядку: “Let’s count!”. Затем педагог в произвольном порядке называет цвет и цифру: “Red — one”. При этом он предлагает детям хлопнуть, если сочетание составлено верно, или топнуть, если оно ошибочно. Таким образом, происходит первичная тренировка в узнавании на слух.

Для введения понятия количества предметов педагог демонстрирует изображения предметов в количестве от 1 до 6: 2 мяча, 3 кота и т. д. Названия изображенных предметов на английском не обязательно должны быть знакомы детям. Педагог называет количество и просит детей повторять за ним хором и индивидуально, а после этого крепит карточки на доске рядом с соответствующими цифрами. Затем он в произвольном порядке указывает на карточки с предметами: “How many? Two”. После этого педагог предлагает детям посчитать предметы на карточке: “Let’s count! One, two”.

Дальнейшая тренировка осуществляется следующим образом. Педагог размещает на доске карточки с изображениями цифр и предметов в две колонки. Карточки в каждой колонке расположены в произвольном порядке. Дети должны соединить цифры

с соответствующим количеством предметов: “Look and match”, назвать количество предметов и посчитать их:

- How many?
- Four.
- Let’scount!
- One, two, three, four.

На *втором занятии* педагог знакомит детей с лексическими единицами, обозначающими геометрические фигуры, а именно: circle, square, triangle, rectangle, oval (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал). Повторение чисел можно организовать следующим образом. Педагог по очереди предлагает детям бросить кубик, на каждой стороне которого написана цифра. Ребенку необходимо назвать выпавшую цифру.

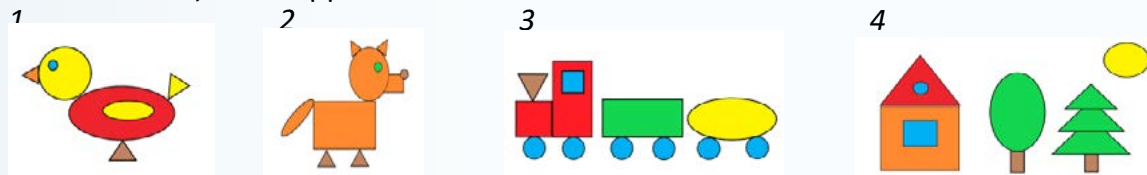
Для введения новых лексических единиц педагог демонстрирует детям вырезанные из картона геометрические фигуры. Он называет каждую фигуру, дети повторяют за ним хором и индивидуально, после этого фигуры крепятся на доске. Далее дети работают с наборами картонных фигур, педагог просит их показать фигуры: “A triangle”.

Далее важно познакомить детей с этими словами в форме множественного числа.

Педагог прикрепляет рядом с каждой фигурой еще несколько аналогичных и называет каждую из фигур вначале в единственном, а после — во множественном числе, голосом выделяя окончание –s: “One circle — three circles”. Затем он просит детей показать определенное количество фигур из набора: “Two triangles”, проверяя понимание на слух.

Для организации тренировки в употреблении, педагог крепит к доске карточки с изображением фигур обратной стороной наружу. Затем он по очереди просит детей выбрать любую карточку и перевернуть ее. Ребенку необходимо назвать изображенную фигуру.

Следующему этапу посвящены 4 занятия, основанных на создании изображений животных и предметов с помощью геометрической мозаики. Для работы мы предлагаем изображения: «Птица» — 1, «Лиса» — 2, «Поезд» — 3 и «Летний пейзаж» — 4.



*Необходимые материалы:* наборы фигур из цветного картона по количеству детей в группе (2 прямоугольника: красный и зеленый, 1 красный квадрат, 1 синий квадрат меньшего размера, 1 желтый овал,

1 коричневый треугольник, 6 синих кругов), аналогичный набор фигур для педагога.

### Ход работы:

1. Педагог заранее заготавливает наборы вырезанных из картона геометрических фигур, необходимых для создания мозаики.
2. После приветствия и речевой и фонетической зарядки педагог общается детям, что им предстоит собрать новую мозаику. Затем он раскладывает на столах наборы фигур, предлагает детям посмотреть на них и назвать, какие именно фигуры они видят, какого они цвета, сравнить размеры квадратов. Варианты реплик педагога:
  - “What is it?”;
  - “What colour is it?”;
  - “Take two squares. Look! A red square. Is it big or small?”.
3. Педагог в произвольном порядке располагает фигуры из своего набора на доске и задает детям вопрос, изображение чего может получиться: “What is it?”. Дети могут называть свои варианты: “It’s a car/ship/etc. “. В случае затруднений педагог сам предлагает возможные варианты: “Is it a car? Is it a ship?”, а затем предлагает детям узнать, что получится из этих фигур, собрав мозаику.
4. Педагог предлагает детям взять один красный прямоугольник и расположить фигуру так, как он расположил ее на доске. Затем аналогичная работа проводится с остальными фигурами. Варианты инструкций педагога могут быть следующими: “Take two circles”; “Take a yellow oval”; “Take a big square”, и т. п.
5. Педагог спрашивает у детей, что у них получилось: “What is it?”. Дети отвечают: “(It’s a) bird”. Затем педагог просит детей описать изображение. Он указывает на фигуры и использует следующие выражения: “What is it?”; “What colour is it?”; “How many rectangles?”; “Let’s count the circles”, и пр.
6. Затем педагог просит детей аккуратно собрать детали мозаики и сложить их в специально отведенную для них коробку. После этого педагог хвалит детей за сделанную работу, раздает им наклейки и прощается.

Аналогичным образом проводятся занятия с другими изображениями.

На заключительном этапе педагог предлагает детям составить собственное изображение, называть его: “It’s a house” и описать. Задание: tell about your picture. “How many triangles? Let’s count the ovals”.

Мы продемонстрировали подробную методику работы по обучению счету и геометрическим фигурам детей 5-6 лет на занятиях по английскому языку. Это наглядный практический пример предмет-

но-языковой интеграции математики и английского языка в условиях обучения детей в силу своего возраста с лимитированным уровнем сформированности иноязычных лексико-грамматических навыков. Такая работа вызовет несомненный интерес у дошкольников и будет способствовать более успешному развитию как навыков счета и оперирования геометрическими фигурами, так и иноязычных навыков. Представленная нами разработка может быть использована в практике работы педагогов в детском саду.

#### **Список использованных источников:**

1. *Абдуллаева Г. Д.* Межпредметные связи в современной школе / А. Д. Абдуллаева, И. И. Атажанов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 3–3. — С. 66–68.
2. *Баркова А. Ф.* Использование метода предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) при обучении дошкольников английскому языку / А. Ф. Баркова, О. В. Селивановская // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — Т. 5, № 1. — С. 27–32.
3. *Вронская И. В.* 105 занятий по английскому языку для дошкольников / И. В. Вронская. — СПб.: КАРО, 2016. — 368 с.
4. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство»/ науч. ред. Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. — 352 с.
5. *Новикова В. П.* Геометрическая мозаика в интегрированных занятиях. Конспекты занятий с детьми 5–9 лет / В. П. Новикова, Л. И. Тихонова. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2007. — 110 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10. 2013 г. — № 1155, ред. от 21.01.2019. — URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/> (дата обращения: 02.05.2021).
7. Основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»/ под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — 4-е изд., перераб. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018. — 352 с.
8. *Ball Ph.* What is CLIL? [Электронный ресурс] / Ph. Ball. — URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article> (дата обращения: 02.05.2021).
9. *Darn S.* CLIL: A lesson framework [Электронный ресурс] / S. Darn. — URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework> (дата обращения: 02.05.2021).

10. *Maidment S.* HappyHouse [Электронный ресурс] / S. Maidment, L. Roberts. — URL: [https://elt.oup.com/catalogue/items/global/young\\_learners/happy\\_house/?cc=ru&sellLanguage=ru&mode=hub](https://elt.oup.com/catalogue/items/global/young_learners/happy_house/?cc=ru&sellLanguage=ru&mode=hub) (дата обращения: 02.05.2021).
11. *Marsh D.* The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe [Электронный ресурс] / D. Marsh. — URL: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> (дата обращения: 02.05.2021).
12. *Puchta H.* SuperSafari [Электронный ресурс] / H. Puchta, G. Gerngross, P. Lewis-Jones. — URL: <https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/catalog/primary/super-safari> (дата обращения: 02.05.2021).
13. *Reilly V.* CookieandFriends [Электронный ресурс] / V. Reilly, K. Harper. — URL: [https://elt.oup.com/catalogue/items/global/pre-school/cookie\\_and\\_friends/?cc=ru&sellLanguage=ru&mode=hub](https://elt.oup.com/catalogue/items/global/pre-school/cookie_and_friends/?cc=ru&sellLanguage=ru&mode=hub) (дата обращения: 02.05.2021).





*Е. В. Березовская*  
РФ, Москва

## **К ВОПРОСУ ОБЪЕМА РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАНЯТИЙ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ)**

**Аннотация:** данная статья рассматривает вопрос длительности речи преподавателя в ходе занятий иностранным языком, что зачастую рассматривается как фактор, оказывающий негативное влияние на процесс усвоения материала. Тем не менее речь преподавателя может выполнять ряд функций, значительно повышающих эффективность процесса обучения. Являясь ценным источником входящей информации об изучаемом языке, возможным материалом для такого вида речевой деятельности как аудирование, образцом беседы на изучаемом языке в естественных условиях, речь преподавателя как нельзя лучше способствует большей результативности и продуктивности проводимых занятий. Кроме того, вопросы, которые задаются преподавателем, а также излагаемые им истории могут в значительной степени благоприятно восприниматься обучаемыми, увеличивая коммуникативное взаимодействие во время занятий и развивая у них ряд лингвистических навыков.

**Ключевые слова:** объем речи преподавателя, преподавание иностранного языка, освоение иностранного языка, развитие коммуникативных навыков, сторителлинг

**Abstract:** the given article considers the length of teacher talking time in a class, which is often regarded as a factor having a negative impact on the process of the lesson material acquisition. However, teachers' talk can perform a number of functions increasing the efficacy of the learning process. Being a valuable source of input information, possible material for listening activities, a great example of natural conversation in a foreign language, teacher talk can contribute greatly to better results and productivity of a lesson. In addition, the questions asked and the stories presented by a teacher are perceived by learners quite favorably and enhance communicative interaction simultaneously developing learners' various linguistic skills.

**Key words:** teacher talking time, teaching a foreign language, foreign language acquisition, communicative skills development, storytelling



Последние несколько десятилетий педагогические и методические исследования активно поддерживают идею необходимости уменьшения объема речи преподавателя в процессе занятий иностранным языком. Многие эксперты утверждают, что речь преподавателя занимает в среднем от 50 до 70% общего времени занятия, что оценивается многими специалистами как избыточный показатель [3, с.287, 4, с.319]. Повсеместное распространение коммуникативной методики преподавания иностранного языка также оказало весьма существенное влияние на предполагаемую протяженность времени речи преподающего, в результате последняя вообще зачастую рассматривается как то, что уменьшает время возможных высказываний обучаемых. Не вызывает сомнений то, что осуществляющим процесс обучения необходимо уделять внимание объему своей речи и ее качественному наполнению, оценивая ее воздействие в рамках поставленных методических целей. В то же время многие исследователи осознают, что речь преподавателя играет значительную роль не только с точки зрения организации работы в аудитории, но и не в меньшей степени в отношении освоения иностранного языка (перевод наш) [7, с. 49]. В ходе нашего исследования мы сконцентрировали наше внимание на позитивном влиянии речи преподавателя на обучаемых: речь преподавателя во время занятия есть естественное явление, и то, что говорится преподавателем в аудитории, может и должно способствовать повышению эффективности освоения изучаемого предмета, способствуя углублению знаний обучаемых, и отнюдь не всегда должно рассматриваться как нечто негативное и то, что должно быть обязательно минимизировано. Исследователи совершенно справедливо подчеркивают, что «для достижения успешности образовательного процесса речь преподавателя есть важнейший инструмент взаимодействия между преподавателем и обучаемыми, выполняющий существенную роль поддержания активной учебной деятельности» (перевод наш) [7, с. 50]. Следует также отметить, что в силу того, что «образование вообще и иноязычное в частности обладает огромным потенциалом, поскольку в нем органично сочетаются четыре аспекта: познавательный, ... развивающий, ... воспитательный и учебный» [2, с. 4], на речь преподавателя возлагается особая ответственность.

Прежде всего, что мы понимаем под речью преподавателя во время занятия иностранным языком? Несомненно, речь преподающего — это компонент образовательного процесса, инструмент, передающий знание учебного материала и средство методического и дидактического воздействия. Одновременно она является основным ресурсом разных видов входящей информации о языке, которую обучаемые получают в процессе такого рода занятий. В процессе обучающей деятельнос-

ти преподаватель предоставляет обучающий материал, привлекает внимание обучаемых к тем или иным вопросам и проблемам, дает указания, как именно должно выполняться то или иное задание, контролирует успешность усвоения материала и т.п. Все это осуществляется посредством речевых актов, воспроизведения институционального и личного дискурса, адресатом которого являются обучаемые.

В рамках нашего исследования мы ставили перед собой задачу проанализировать то положительное влияние, которое способна оказывать речь педагога в процессе обучения иностранному языку, в нашем случае — английскому.

1. Прежде всего, речь преподавателя во время занятия может быть ценным **источником входящей информации о языке**. Несмотря на существующее на сегодняшний день значительное количество источников информации об изучаемом языке (онлайн-источники, литература на иностранном языке, фильмы и т. п.), именно преподаватель, а точнее его речь, является в этом отношении непосредственным источником подобной информации. Согласно гипотезе входящей информации (input hypothesis), сформулированной лингвистом С. Крешеном (Krashen), наиболее важное условие успешного овладения иностранным языком есть получение входящей информации о данном языке в основном посредством чтения или прослушивания, и данная входящая информация должна включать те структуры языка, которые немного сложнее текущего уровня владения этим языком обучаемыми (перевод наш) [5, с. 11]. Исследователи приводят результаты экспериментов, проведенных с двумя группами обучаемых: одна группа в возрасте 8 лет, вторая — 26-ти, которые в ходе эксперимента сообщили, что получают соответственно 60% и 72% всей входящей информации о языке из аудиторной работы, то есть от преподавателя в процессе занятий иностранным языком [1, с. 205].
2. Речь преподавателя может служить **качественной практикой аудирования**, поскольку она не искажена источниками воспроизведения прослушиваемого материала и к тому же сопровождается визуальными подсказками (жесты, мимика), которые облегчают понимание. Восприятие того, что говорит преподаватель в аудитории, может качественно улучшить произношение обучаемых, интонацию, также помогая им усваивать образцы синтаксического оформления речи и новые лексические единицы.
3. **Вопросы**, которые задает преподаватель. Эксперты пишут, что они «чрезвычайно важны с точки зрения вовлечения обучаемых в процесс занятия, стимулируют критическое мышление, обеспечивают обратную связь со стороны обучаемых, позволяя контролировать,

должным ли образом осуществляется понимание материала» (перевод наш) [6, с. 2]. Любой вопрос, заданный преподавателем во время занятия, безусловно требует реакции от обучаемых в виде их ответов. Прежде всего заданные вопросы нарушают зачастую существующую монотонность занятия, одновременно давая четкую возможность осознать: поняли ли обучаемые то, что объяснялось в течение предыдущих 15 минут. Также чрезвычайно важно, что заданный вопрос заставляет обучаемых активно осуществлять когнитивную деятельность, а не просто пассивно слушать то, что им излагается. Высокая частотность вопросов со стороны преподавателя привлекает и удерживает внимание обучаемых, давая возможность активного взаимодействия.

- 4. Похвала и ободрение.** Похвала рассматривается как форма обратной связи со стороны преподавателя, и обучаемые, несомненно, нуждаются в данном виде обратной связи для понимания, что именно от них ожидает преподаватель. Сама по себе похвала является простым, но чрезвычайно действенным средством вовлечения студентов в работу и их мотивации. При эффективном использовании похвалы и одобрения возможно качественное улучшение общего отношения к академической деятельности. Таким образом, отводя определенное время на похвалу и ободрение, преподаватель поднимает самооценку обучаемых, давая им понять, что они могут достигнуть успеха, одновременно обеспечивая им понимание глубины собственных компетенций.
- 5. Естественная беседа.** Те диалоги, которые формируются во время работы в парах или группах, зачастую целиком подчинены цели отработать определенное языковое явление или же основаны на определенной заданной теме. Естественная же беседа, которая инициирована преподавателем, поощряет формулирование вопросов, просьб пояснить что-либо, комментарии, изменение темы разговора, одновременное введение функциональных и каждодневных образцов речи, которые зачастую не включают в учебники. Подобного рода беседы, выходящие «за пределы» тематики отдельно взятого занятия, зачастую высоко оцениваются и запоминаются обучаемым гораздо чаще. Исследователи пишут, что «в качестве преподавателя я не могу зачастую учиться за своих студентов. Только они сами могут сделать это, однако я могу сделать так, чтобы создать те условия, при которых они смогут успешно осваивать материал и запоминать его» [8, с. 18].
- 6. Сторителлинг.** Сторителлинг есть один из наилучших способов помочь обучаемым в полной мере развивать все виды речевой деятельности, а помимо этого и коммуникативные навыки. Изложение

историй может стать эффективной стратегией обучения, и исследователи справедливо отмечают, что сторителлинг в корне меняет атмосферу занятия, уводя от повседневной монотонности к большей степени эмоциональной вовлеченности. Даже будучи предельно краткими — полуминутный разговор, к примеру, о большой пробке в центре города — эти истории могут незамедлительно создавать ощущение общности и ожидания, а также привлекать активное внимание ко всему тому, что говорится преподавателем. В то же время это могут быть полноценные истории, непосредственно связанные с той тематикой, которая должна быть охвачена программой. Безусловно, по каждой тематике существует неограниченное количество видеоматериала и презентаций, однако эксперты советуют преподавателям на какое-то время оставить технологии в покое и просто рассказать историю. Справедливо подчеркивается, что «сторителлинг дает возможность преподающему со своей стороны принимать непосредственное участие в деятельности обучаемых по мере формирования последними чувства самоидентификации, сторителлинг как нельзя лучше способствует укреплению ощущения сопричастности и принадлежности, созданию социальных связей, развивает эмпатию и ускоряет процесс освоения материала» (перевод наш) [9, с. 73].

Анализируя все те положительные аспекты, которые может содержать в себе речь преподавателя, мы приходим к ряду важных выводов. Безусловно, с точки зрения объема речь преподавателя не должна занимать значительную часть занятия, не давая возможности высказываться остальным присутствующим. Однако в то же время было бы нерациональным не использовать речь преподавателя и зачастую пытаться сводить ее к минимуму. Данного рода речь должна применяться в качестве эффективного методического инструмента, который способен оказывать благоприятное воздействие на формирование системы знаний и компетенций для обучаемых. Обращение к обучаемым, разговор и диалог с ними представляют собой наиболее естественную форму возможного взаимодействия в диаде «преподающий — обучающийся», и они должны быть использованы с наибольшей степенью плодотворности.

Нам не следует рассматривать речь преподавателя только с количественной точки зрения. Необходимо уделять внимание качественной составляющей речи преподавателя и продолжать использовать речь преподавателя как действенный и результативный методический прием.

**Список использованных источников:**

1. *Курсанова Е. М., Польская С. С.* Увеличение объема входящей информации об изучаемом языке как один из основных факторов успешности его изучения //Известия Юго-Западного государственного университета, серия Лингвистика и педагогика. — Курск: 2020. — № 10 (3). — С. 200–208
2. *Пассов, Е. И., Кузовлева Н. Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.
3. *Blanchette J.* (2009). Characteristics of teacher talk and learner talk in the online learning environment. *Language and Education*, 23(5), 391–407. <https://doi.org/10.1080/09500780802691736>
4. *Breen M.* Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom//. In Candlin and Mercer.London: IBT, 2001. pp.306–22.
5. *Krashen S.* Second language acquisition and second language learning. New York: Pergamon. 1981. 82 p.
6. *Knight R.* Storytelling in the classroom: the teacher’s role. URL: <https://blogs.nottingham.ac.uk/primaryeducationnetwork/2020/09/21/storytelling-in-the-classroom-the-teachers-role/> (date of access: 28.09.2022)
7. *Nunan D.* Language Teaching Methodology. Hemel Hempstead, Herts: Prentice Hall. 1991. 95 p.
8. *Scrivener J.* Learning teaching. McMillan. 2005. 432 p.
9. *Zepeda J.* Stories in the classroom: building community using storytelling and storyacting//*Journal of Childhood Studies*. 2014. Vol. 39 (2), pp.71–79



*М. А. Бочарникова*  
Испания, Адехе  
*Ю. М. Орлова*  
РФ, Москва

## САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЗНАКОМСТВА С ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРОЙ

**Аннотация:** в статье рассматриваются возможности иноязычного образования как освоения языка в рамках иноязычной культуры и самоидентификация (соотнесение себя с определенной социальной/культурной группой) как один из его результатов. Авторы показывают возможности начального иноязычного образования для сопоставления иноязычной культуры и родной, русской.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, самоидентификация, иноязычная культура, занятия с детьми, английский язык, начальная школа, дошкольное образование

Термин «глобализация» соотносится с понятиями «интеграция» и «унификация». Достижения в области цифровых технологий дают возможность быстро получать интересующую информацию, общаться с собеседниками в разных точках планеты, проводить занятия, устраивать конференции, быть в курсе событий любого масштаба. Все это, с одной стороны, позволяет нам ощущать себя частью мирового сообщества, а с другой — на одном из этапов развития (у кого-то — в течение всей жизни) порождает потребность в самоидентификации, определении своей принадлежности к той или иной социальной группе, этносу, языковой или культурной среде. Иноязычное образование как освоение языка в контексте иноязычной культуры помогает ученику разобраться в вопросах собственной идентичности, а учителю (согласно концепции Е. И. Пассова) отводит роль ретранслятора и интерпретатора культуры другого народа [3, с. 45]. Очень важно во время занятий уделять внимание аспектам лингвокультурологии, вовлекать учащихся в путешествие по миру слов и понятий, использовать имеющийся у них собственный опыт, делать их полноправными участниками образовательного процесса. В качестве примера обратимся к занятиям английским языком в начальной школе.

Знакомство с местоимениями на уроках английского языка происходит, как правило, до того, как это понятие официально разбирается

в родном, русском; плюс, конечно, хочется избежать наслоения официальной терминологии на восприятие. Оптимальным вариантом является приглашение детей к обсуждению смысла слова «местоимение» как аналога слова “pronoun”, предложение произнести его, разделяя: «место-имение». Как показывает опыт, ученики быстро приходят к словосочетанию «вместо имени», и далее учитель подводит их к пониманию / называнию предназначения местоимений в языковой системе, предложив проследить, к примеру, за действиями большого толстого черного кота:

The big fat black cat stands up. The big fat black cat runs. The big fat black cat jumps... etc.

Дети с удовольствием исследуют язык — как иностранный, так и свой собственный — это помогает лучше разобраться в изучаемой теме и усвоить ее. Рассмотрение личных местоимений позволяет соприкоснуться с историей английского (а при желании и русского) языка. Учитель может рассказать детям о том, что более 500 лет назад англичане приняли решение обращаться друг другу только на «Вы», а местоимение «ты» мы можем встретить в старинных текстах или, например, в произведениях поэтов (поскольку поэты не очень любят подчиняться правилам, но это уже тема для отдельного разговора). Понять, что скрывается за английским «ты», «вы» или «Вы», можно из общего смысла текста или предложения. Также будет уместно (если позволяет время и готовность детей воспринимать дополнительную информацию) рассказать о том, что примерно в то же время, когда британцы отказались от слова «ты», на Руси только начали вводить в обиход «Вы» как уважительное обращение к человеку. До этого все друг другу говорили «ты» вне зависимости от того, с кем велось общение — простолюдином, боярином или князем. В качестве примера можно вспомнить русские былины или сказки (как народные, так и авторские, например, А. С. Пушкина или С. Т. Аксакова).

Соприкосновение с особенностями иноязычной среды может быть как поводом для обсуждения (например, вариантов английских приветствий от “How do you do?” до “Hi!” и их эквивалентов в русском языке), так и кратким сопутствующим пояснением при введении нового термина или грамматической конструкции. Например, знакомя детей с понятием «апостроф», учитель может пояснить детям, что это слово пришло к нам из французского языка, поэтому (как и в большинстве французских слов) ударение в нем ставится на последний слог (несмотря на то, что в английском варианте ударным является второй слог — “apostrophe”). Благодаря упоминанию этимологии слова легче запоминается правильный вариант его произношения в родном языке.

Вовлечение учащихся в сопоставление мира иноязычной культуры с миром собственной способствует: 1) формированию у них интереса



к освоению иностранного языка как способа познания другой реальности; 2) усвоению получаемой информации (поскольку оказывается задействован ассоциативный ряд); 3) расширению кругозора; 4) постепенному формированию потребности в самопознании, в определении своей принадлежности к тому или иному сообществу/сообществам (или как минимум готовности к этому).

Опыт своей работы в иноязычном образовании и свое видение того, как нужно начинать освоение английского языка, мы отразили в учебных пособиях «Учим английский до школы с детьми 6–8 лет» (рис. 1). Это учебно-методический комплект (включающий рабочие тетради, книгу для педагога, методические рекомендации для педагогов и родителей, а также наглядные пособия), главная цель которого — помочь детям подготовиться к школьному курсу английского языка, сформировать определенный словарный запас и познакомиться с рядом моментов в иноязычной культуре. При его разработке мы учитывали самые разные факторы: познавательную активность, образную память, особенности мыслительного процесса, окружающую культурную среду.



Рисунок 1

Задания, игры, иллюстрации подобраны таким образом, чтобы ребенок не просто овладевал определенным лексическим запасом, а постигал иноязычную культуру и вместе с тем осознавал принадлежность к своей, родной. Разберем это на нескольких примерах.



### 3. Let's play.

London Bridge is falling down,  
Falling down, falling down,  
London Bridge is falling down,  
One, two, three...



Рисунок 2

Игра, основанная на известной английской песенке “London Bridge is falling down” (рис. 2) [1, с. 15] — прекрасный вариант знакомства с британскими традициями и возможность сопоставить с собственными (найти сходство с игрой в ручеек). Правила игры: поток из детей проходит через двух поднявших руки человек (изображающих мост), а те выбирают число от одного до десяти и после исполнения трех строчек песенки вместо фразы “My fair lady” считают вслух и на выбранном числе опускают вниз руки; попавшийся встает на место одного из двоих ведущих. Утилитарное назначение игры — закрепление счета в пределах десяти.



### 2. What is good and what is bad? Match.



Рисунок 3

Упражнение, направленное на то, чтобы в шуточной (из-за очевидности ответов) форме вспомнить слова “good” и “bad” (рис. 3) [1, с. 35], позволяет обсудить систему оценивания в разных странах. Например, указанное “A+” могло быть выставлено в США, Канаде или Объединен-

ных Арабских Эмиратах. В Испании лучшей оценкой является «десятка». А в Германии существует пятибалльная система, но «пятерка» — это плохая оценка, а «единица» — хорошая. Отметим сразу, что вариантов существует гораздо больше, но целью является не их подробное перечисление, а возможность задуматься о существовании других вариантов на основе двух-трех примеров.

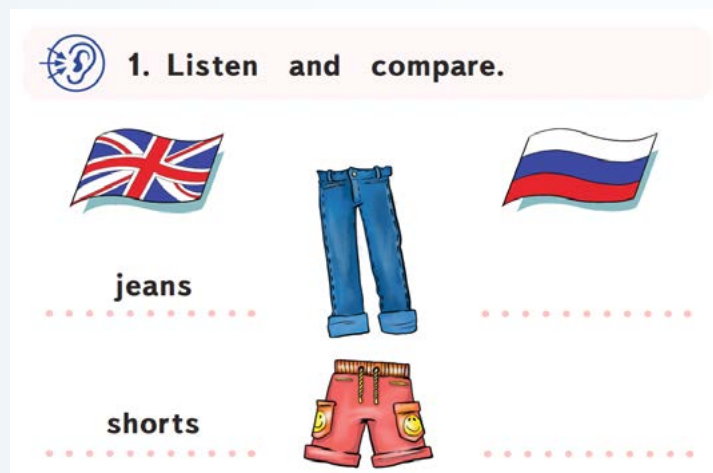


Рисунок 4

«Послушай и сравни» — дети слушают английское слово и сравнивают его звучание с русским эквивалентом (рис. 4) [2, с. 26]. Это задание на формирование фонематического слуха позволяет не только лучше различать английские и русские звуки, но и в ряде случаев дает детям возможность поразмышлять над этимологией слова или познакомиться с ней. Русский язык — живая система, он постоянно меняется, обновляется и все мы являемся не только свидетелями, но и участниками этого процесса.



Рисунок 5

Одна из наших любимых и не теряющих актуальность тем, которую мы уже не первый год затрагиваем в преддверии зимних праздников — сравнение Деда Мороза и Санта-Клауса. Нам (учителям английского) как носителям русской культуры кажется важным научить детей различать этих персонажей — слишком уж часто мы встречаем обратные примеры. И это, казалось бы, простое задание — найти отличия — открывает возможность погрузиться в мир самых разных историй, обращаясь при этом к опыту учащихся.

Обсуждение Деда Мороза начинается с припоминания произведений, где фигурирует этот персонаж. Обычно дети называют русские народные сказки, фильмы или мультфильмы, посвященные Новому году. Уместно будет вспомнить отрывок из поэмы «Мороз, Красный нос» Н. А. Некрасова, начинающийся словами «Не ветер бушует над бором...» Оказывается, что Дед Мороз (Мороз Иванович, Морозко; Father Frost) — русский персонаж, пришедший из древности. В первую очередь он отвечает за погоду. Дед Мороз может быть суровым. Но справедливым. Именно он заморозил сварливую лентяйку и одарил трудолюбивую ласковую девушку в сказке «Морозко». Его же назначили ответственным за новогодние подарки в советское время (когда празднование Рождества было под запретом).

Прообразом Санты (Santa Claus — Святой Николай) стал Николай Чудотворец, тайно принесший деньги бедному человеку на приданое дочерям. А привычный нам вид этот сказочный персонаж приобрел менее двухсот лет назад, после того, как преподаватель одного из университетов Нью-Йорка сочинил для своих детей стихотворную рождественскую сказку, ставшую необычайно популярной. Позже появились иллюстрации, которые тоже получили большую известность — и вскоре Санта-Клаус «получил» полноценный образ: седовласый старик в красном костюме, который живет на Северном полюсе, имеет специальную книгу, где помечает хорошие и плохие поступки детей, и приносит им соответствующие подарки. Передвигается он в санях, запряженных восьмеркой оленей (у каждого из которых есть имя — на голландский манер, поскольку Нью-Йорк был изначально Новым Амстердамом, колонией голландских переселенцев). Чуть менее ста лет назад в упряжке появился девятый олень — Рудольф. У него красный нос и поэтому долгое время остальные олени насмеялись над ним и не принимали в свои игры, но однажды, когда во время поездки упряжка попала в густой туман, нос Рудольфа начал светиться, и в итоге Санта смог добраться с подарками до детей.

Дедушка Мороз и Санта-Клаус отличаются внешне (рис. 5) [1, с. 18]. Разберем их визуальные образы (рассматривая сверху вниз):

- головной убор (шапка / колпак);
- вариант пояса (кушак / ремень);

- что надето на руки (рукавицы / перчатки);
- длина одежды (кафтан или шуба до земли /короткая курточка);
- цвет одежды (красный или синий/красный — изначально был коричневым);
- обувь (валенки или сапоги / высокие ботинки);
- сопутствующие предметы (посох/очки);
- другие персонажи (Снегурочка, лесные звери-помощники/эльфы, олени).

Также можно дополнительно обсудить:

- способ передвижения (сани, запряженные лошадьми или оленями; лыжи / оленья упряжка);
- способ и время проникновения в дом (форточка, дверь; новогодняя ночь / каминная труба; ночь католического Рождества).

Приведенные выше примеры наглядно демонстрируют, как на занятиях иностранным языком (в нашем случае английским), используя задания самого разного типа, можно знакомить учащихся с иноязычной культурой и в то же время обращать внимание на особенности собственной. Это не зависит от возраста учеников и их уровня владения языком (хотя, безусловно, и то, и другое, и количество отводимого на подобные моменты времени должно приниматься во внимание). Основная роль в процессе познания через сравнение отводится преподавателю — именно от его кругозора, собственной увлеченности и готовности увлекать учеников во многом зависит их успешность в освоении иностранного языка как средства постижения иноязычной культуры, а также интерес к родной культуре и поиску собственного места в окружающей действительности.

#### **Список использованных источников:**

1. *Бочарникова М. А.* Учим английский до школы с детьми 6–8 лет: в 3-х частях / М. А. Бочарникова, Ю. М. Орлова. — Смоленск: Ассоциация XXI век, 2022. — (Серия «Калейдоскоп»). Ч. 2. — 48 с.: ил
2. *Бочарникова М. А.* Учим английский до школы с детьми 6–8 лет: в 3-х частях / М. А. Бочарникова, Ю. М. Орлова. — Смоленск: Ассоциация XXI век, 2022. — (Серия «Калейдоскоп»). Ч. 3. — 48 с.: ил.
3. *Пассов Е. И.* Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. — СПб: «Златоуст», 2015. — 200 с.



А. И. Буенцова  
В. В. Левченко  
РФ, Самара

## ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК МЕТОД МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** формирование мотивации является одним из ключевых аспектов в методике преподавания иностранных языков. В то же время рост интереса к играм привел к появлению новой формы образовательного процесса — геймификации. В данной статье ставится задача выявить взаимосвязь внедрения геймификации на языковых занятиях и роста мотивации обучающихся. В статье выделяются основные виды мотивации и факторы, влияющие на нее. Также удалось определить характерные черты, основные цели и функции геймификации в сфере образования. Актуальность данной работы обуславливается тем, что несмотря на то, что существует множество классификаций методов обучения, геймификация не относится ни к одной из них. Для проведения данного исследования были использованы метод анализа, метод сопоставления и практическое исследование. Результаты данного исследования дадут практическую перспективу наилучшего использования геймификации в системе образования. В результате, доказано, что геймификацию можно понимать как метод стимулирования мотивации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Таким образом, это даст практическую перспективу наилучшего использования геймификации в образовательной системе.

**Ключевые слова:** мотивация, внешняя мотивация, внутренняя мотивация, геймификация, методы обучения, практическое исследование.

### Мотивация

На данный момент в педагогике существуют различные определения понятия «мотивация». Мотивация (от лат. moveo — двигаю) — общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования. Имея в виду учителей, мы говорим о мотивации обучения, с позиций обучаемого следует вести речь о мотивации учения. [5, с. 184]. Также ряд ученых выделяют «учебную мотивацию»

как отдельный подвид мотивации в целом. Под учебной мотивацией Т. О. Гордеева понимает системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения учебной деятельности [2].

В нашей работе мы будем определять учебную мотивацию как процесс вовлечения учащегося в ход занятия, а также побуждения его к активной познавательной деятельности. Учебную мотивацию можно рассматривать как отдельный подвид мотивации, так как для ее развития характерны определенные черты. Во-первых, учебная мотивация ограничивается только сферой образования. Во-вторых, основными субъектами процесса развития учебной мотивации являются преподаватель и студент и их психологические особенности. В-третьих, большое влияние на нее оказывает специфика предмета, а также организация хода занятия.

Рассматривая понятие «мотивация», Леонтьев А. Н. выделяет два основных вида:

1. Внешняя, которая проявляется посредством действующих сил извне. Такими факторами могут быть общественное мнение, награды, материальные вещи. В свою очередь внешняя мотивация может подразделяться на позитивную или негативную. В первом случае индивид выполняет какие-либо действия для того, чтобы получить поощрение; во втором случае — чтобы избежать наказания.
2. Внутренняя, которая формируется при помощи мыслей и заинтересованности человека. [2, с. 214].

Трудно сказать, какой вид мотивации сильнее влияет на поведение человека, но можно предположить, что именно внутренняя мотивация является более эффективной и долгосрочной.

Согласно З. Дерьнею и К. Чизеру, специализирующимся на мотивации, существует десять ключевых областей, в которых преподаватель может влиять на мотивацию обучающегося [8, с. 40].

Учитель	Учитель должен быть мотивированным и вовлеченным в образовательный процесс
Атмосфера	Атмосфера в классе должна быть благоприятной и комфортной для обучающихся
Задание	Задания должны быть понятными и демонстрировать свою результативность
Личностно-ориентированный подход	Учитель учитывает особенности каждого обучающегося
Обратная связь	Положительная обратная связь и похвала способствуют формированию уверенности у обучающихся

Интерес	Выбор заданий в соответствии с интересами и потребностями учащихся, а также предложение широкого спектра разнообразных материалов
Автономия	Автономия побуждает учащихся действовать творчески
Личная значимость	Преподаватель способен видоизменять/ персонализировать задания для своих студентов
Цель / задача	Преподаватель ставит перед обучающимися конкретные цели и задачи перед выполнением какого-либо задания
Культура	Преподаватель знакомит обучающихся с культурой изучаемого языка

### Геймификация как метод обучения

Методом обучения называют «способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования» [1, с.35]. Изучив множество источников, мы пришли к собственному определению. «Методы обучения» можно понимать как набор практик, которые учителя используют для повышения эффективности обучения учащихся.

Существуют различные классификации методов обучения. В своей работе мы будем использовать классификацию, предложенную Ю. К. Бабанским. В своей работе ученый предлагал следующую классификацию:

- Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- Методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [1, с. 54].

К методам контроля и стимулирования учебно-познавательной деятельности можно отнести:

- а) познавательные игры,
- б) учебные дискуссии,
- в) создание ситуаций успеха в учении,
- г) разъяснение,
- д) поощрение и порицание ученика.

Одними из первых, кто рассматривал геймификацию в педагогике, являлись американские преподаватели М. Поренски и К. Капп [7]. В своей монографии К. Капп рассматривал геймификацию как «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование», а также «использование игровой механики, эстетики



и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации».

Изучив многочисленные работы, мы сформулировали свое определение понятию «геймификация в образовательном процессе» — это использование игровых методик и компьютерных технологий, а также их адаптация в образовательную среду с целью вовлечения обучающихся в учебный процесс, повышения мотивации обучающихся и уровня сформированности языковых навыков.

Говоря о геймификации в нашей работе, мы будем понимать три основных элемента, которые включает данный термин:

1. Использование игровых форм (настольная игра, крестики-нолики и др.) для выполнения языковых упражнений;
2. Использование интерактивных интернет-платформ (Wordwall, Quizlet и др.);
3. Использование уже существующих учебных игр (снежный ком, ролевые игры и др.).

Опираясь на работы К. Вербах и Д. Хантер [4], а также работы отечественных ученых в данной области, нам удалось выделить характерные черты геймификации в сфере образования:

- Четкие правила, которые могут заключаться в распределении ролей или же объяснении алгоритма действий.
- Конкретная цель, то есть объяснение, для чего участник должен выполнить те или иные действия; что в результате должно получиться.
- Временные рамки. Для того чтобы активность не затягивалась на большой промежуток времени, и для того чтобы участники процесса работали как можно более эффективно, необходимо ограничить их по времени.
- Пример или демоверсия. Говоря о геймификации в процессе обучения, мы должны понимать, что мы рассматриваем ее как сложную структуру. Поэтому, чтобы убедиться, что участники учебного процесса нас правильно поняли, преподавателю необходимо продемонстрировать элемент предстоящей активности. В противном случае студенты не смогут добиться поставленных целей, а игровая активность утратит свой обучающий характер.
- Награда. Рассматривая геймификацию как способ повышения мотивации, необходимо отметить награды/баллы и другие формы поощрения как один из основных элементов геймификации. Именно визуализация результатов способна вовлекать и мотивировать людей.
- Обратная связь. Способность обеспечивать устойчивую осведомленность преподавателя о развитии навыков учащегося является одним из столпов эффективного обучения. Во многих играх это делается

при помощи распределения баллов или же словесных комментариев преподавателя.

Соответственно, внедрение геймификации в образовательный процесс несет в себе ряд целей:

1. Повышение качества знаний учащихся;
  2. Вовлечение учащихся в учебный процесс;
  3. Общение участников на иностранном языке как способ объединения и самореализации;
  4. Снятие стресса и напряженности от традиционных форм обучения.
- На базе изученного материала нам удалось выделить основные функции геймификации, которые будут рассматриваться в данной работе:
- образовательная;
  - развивающая;
  - мотивирующая;
  - коммуникативная;
  - социокультурная;
  - самореализации и самоопределения;
  - развлекательная.

### Результаты

В нашем практическом исследовании нам удалось внедрить некоторые элементы геймификации (задания, которые были сделаны при помощи платформы Wordwall) на занятии иностранного языка. После ряда занятий студентам было предложено принять участие в опросе, который представлен ниже (Таблица 1). В опросе приняли участие 32 студента-бакалавра.

Таблица 1

<b>Преподаватель располагает к себе и снимает напряжение во время занятий</b>		
Да	Не совсем	Нет
<b>Комфортная и неформальная атмосфера во время занятий</b>		
Да	Не совсем	Нет
<b>Задания и правила сформулированы четко, доступно и понятно</b>		
Да	Не совсем	Нет
<b>Задания соответствуют Вашим интересам и Вашему уровню</b>		
Да	Не совсем	Нет
<b>Во время занятия Вы чувствуете себя комфортно и уверенно, так как преподаватель хвалит вас за правильное выполнение задания</b>		
Да	Не совсем	Нет

<b>Преподаватель вызывает и поддерживает интерес во время занятий</b>		
Да	Не совсем	Нет
<b>Вы чувствуете независимость, у Вас есть возможность проявить себя, высказать собственное мнение</b>		
Да	Не совсем	Нет
<b>Задания имеют практическую направленность и связь с реальной жизнью</b>		
Да	Не совсем	Нет
<b>У каждого задания есть четкая цель, и вам понятно, каков должен быть результат задания</b>		
Да	Не совсем	Нет
<b>Помимо языковых заданий, были также задания на повышение других навыков (таких как социокультурные навыки, навыки критического мышления и другие)</b>		
Да	Не совсем	Нет

Результаты анкетирования представлены в таблице ниже (Таблица 2):

Вопрос	Да	Не совсем	Нет
1	31	0	1
2	32	0	0
3	30	2	0
4	29	3	1
5	32	0	0
6	31	1	0
7	29	3	0
8	28	4	0
9	31	1	0
10	31	1	0
Количество ответов	304	15	2
Общее количество вопросов	320	320	320
	95%	4,69%	0,63%

Таблица 2

Проанализировав результаты практического исследования и ранее изученного нами теоретического материала, мы пришли к выводу, что геймификация отвечает требованиям областей, влияющих на мотивацию обучающихся. Таким образом, мы можем рассматривать гейми-

фикацию как метод мотивации учебно-познавательной деятельности.

**Список использованных источников:**

1. *Бабанский Ю. К.* Педагогика: учебник. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1988. — 479 с
2. *Гордеева Т. О.* Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ... докт.психол. наук: 19.00.07 / Т. О. Гордеева — М., 2013. URL: <http://psy-science-council.ru>. (дата доступа: 23.10.2022).
3. *Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. — Москва — Воронеж: Российская академия образования — Московский психолого-социальный институт, 2005 — 535с.
4. *Вербах К., Хантер Д.* Вовлекай и властвуй. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 209 с.
5. *Подласый И. П.* Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. — М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. — 365 с.
6. *Kapp K., Blair L., Mesch R.* The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice. — San Francisco: Wiley, 2013. — 480 p.
7. *Kevin Werbach, Dan Hunter* The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win Wharton Digital Press, 2015, 47 p.
8. *Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams* The TKT Course Modules 1, 2 and 3 (Second edition) Cambridge University Press, 2011 — 260p.





М. А. Бузова  
РФ, Москва

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ПОВЫШЕННОГО УРОВНЯ

**Аннотация:** в статье рассматриваются преимущества использования коммуникативного метода в обучении грамматике повышенного уровня в вузах и приводятся примеры заданий, которые могут использоваться на разных этапах освоения грамматических структур данного уровня на занятиях в вузах. Статья описывает возможные причины недостаточного количества коммуникативных упражнений для отработки грамматических структур повышенного уровня.

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, обучение грамматике, грамматика повышенного уровня, примеры упражнений, иностранный язык, недостатки коммуникативного метода.

Невозможно представить себе обучение иностранному языку без грамматической составляющей. Знание грамматики помогает учащимся строить правильные с точки зрения языка устные и письменные высказывания. Грамматическая компетенция представляет собой совокупность теоретических и языковых и речевых навыков, необходимых для построения правильных предложений, понимания устных и письменных текстов, контроля и исправления грамматических ошибок. [1, с. 32–41]. В последние несколько десятилетий большое распространение при обучении грамматике получил коммуникативный метод.

Разработкой и внедрением коммуникативного метода занимались Леонтьев А. А., Пассов Е. И., Колкер Я. М., Китайгородская Г. А. и другие отечественные ученые. Популярность и эффективность этого метода обусловлена тем, что процесс обучения максимально приближен к реальной коммуникации. Базовыми методическими принципами коммуникативного метода обучения являются: функциональность (в случае обучения грамматике — значение грамматических структур), ситуативность, речевая направленность, первичность беглости речи, отношение к ошибкам как к естественной составляющей процесса коммуникации [2]. Использование аутентичных языковых материалов, моделирование реальных речевых ситуаций, учет интересов учащихся и активная вовлеченность в процесс обучения на всех этапах влекут за собой высокий уровень мотивации и запоминания новых грамма-

тических структур и уверенное использование их в речи, что является несомненным преимуществом использования коммуникативного подхода в обучении грамматике.

Несмотря на то, что коммуникативный подход уже достаточно время разрабатывается и внедряется в преподавание иностранных языков отечественными и зарубежными учеными и методистами, его применение при обучении грамматике повышенного уровня является фрагментарным и несистематическим.

Грамматика повышенного уровня соответствует уровням B2+ общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) [3] и традиционно включает в себя следующие разделы: The Gerund (герундий), The Infinitive (инфинитив), Modal verbs (модальные глаголы), The Participle (причастие), The Subjunctive mood (сослагательное наклонение), Complex object (сложное дополнение), Complex subject (сложное подлежащее). Изучение данных грамматических тем включено в программы продвинутого уровня владения иностранным языком и изучается студентами факультетов, где иностранный язык является профильным (филологических, международного бизнеса, журналистики или политики, преподавания иностранного языка).

Такое положение дел с ограниченным и несистематическим применением коммуникативного подхода при обучении грамматике повышенного уровня можно объяснить несколькими причинами. Главная причина кроется в основном принципе коммуникативного подхода, где в центре внимания находится формирование коммуникативной компетенции, а изучению грамматики отводится вторичная роль и прибегают к ней по мере необходимости [4, с. 64]. Другая проблема, непосредственно связанная с процессом обучения, связана с подходом к ошибкам. Поскольку при коммуникативном обучении основная задача — это умение общаться, то грамматические ошибки не исправляются в процессе речи и не всегда разбираются в конце занятия или отрабатываются на других занятиях, что снижает уровень грамматических навыков и точности при выборе и использовании более сложных грамматических структур. Помимо этого, коммуникативный подход ограничивает или вовсе исключает использование родного языка на занятии, что существенно усложняет объяснение и снижает уровень понимания грамматических структур повышенного уровня.

Второй блок проблем связан подготовкой к занятиям, а именно с выполнением учебного плана, подбором аутентичных материалов и необходимостью самостоятельно разрабатывать коммуникативные упражнения. Так как невозможно предугадать, какие грамматические темы вызовут сложности в той или иной группе студентов и сколько времени может потребоваться на их отработку (а при коммуникативном подходе грамматические трудности выявляются в процессе



коммуникации и решаются по необходимости), выполнение учебных планов и планирование процесса обучения представляют существенную сложность. Подбор аутентичных материалов для отработки грамматического материала в условиях, максимально приближенных к реальному общению, также требует много времени. В существующих учебниках и грамматических пособиях для высших учебных заведений нет достаточного количества коммуникативных упражнений, а чаще всего такие упражнения не включены в УМК. В западных учебниках не всегда достаточно подробно прорабатываются грамматические структуры повышенного уровня, и объема предлагаемых упражнений не хватает для формирования устойчивых грамматических навыков. Это некоторые из возможных причин, почему преподаватели неохотно прибегают к данному методу при обучении грамматике повышенного уровня на систематической основе.

Принимая во внимание все сложности, связанные с применением коммуникативного метода в обучении грамматике повышенного уровня, нецелесообразно полностью исключать данный метод из процесса обучения. В своем учебнике основного языка для студентов второго курса бакалавриата факультета Международного бизнеса и делового администрирования МГИМО МИД РФ автор использовал принципы коммуникативного подхода при составлении грамматических упражнений на разных этапах освоения грамматических навыков (ознакомления, первичного закрепления, развития грамматических навыков в устном и письменном общении [5, с. 336]), которые приведены ниже.

На этапе ознакомления с темой *Complex subject* студентам предлагается выполнить следующее упражнение:

***Read the news report about Trump-Biden debate and try to figure out when the reported events took place.***

***(1) Presidential debates are known to be an integral part of US presidential campaign. (2) This year's debates were expected to draw attention of thousands of newspapers and commentators around the world. (3) The tone and tactics of the first debate is reported to have been criticized across the US and around the world. (4) The format of the remaining two debates is expected to be changed to make these encounters more orderly.***

При выполнении упражнения студенты обращают внимание на разные формы инфинитива и глаголов для передачи чужой речи. Самостоятельно приходят к выводу, что время событий, о которых идет речь в репортаже, передается разными формами инфинитива. В данном случае студенты на этапе знакомства активно вовлечены в процесс анализа значения и формы новой грамматической структуры, помимо этого аутентичный текст указывает на ситуацию или контекст, в которых чаще всего используется данная структура.

На этапе закрепления нового материала темы The Participle студентам может быть предложено следующее упражнение:

***With a groupmate make your own sentences with participle clauses with the following functions:***

1) result of an action

***e.g. A relative came to stay with us over the weekend, destroying my plans.***

2) a condition (if)

...

3) reason for an action

...

4) to add information

...

5) an action that happens the same time as another action

...

6) an action in the past preceding the action in the main clause

...

Несмотря на то что на первый взгляд при выполнении данного упражнения отсутствует коммуникация в чистом виде, студенты самостоятельно анализируют и классифицируют причастные придаточные предложения, опосредованно закрепляя и применяя на собственном примере правило выбора формы причастия (которое не зависит от видо-временной формы глагола в основном предложении, а от функции причастного придаточного предложения). Студенты вовлечены в процесс непосредственно, являются пассивными получателями информации от преподавателя.

Более традиционным коммуникативным упражнением на этапе закрепления нового материала (2nd and mixed conditionals) может быть следующее упражнение, которое как отрабатывает грамматическую структуру, так и позволяет студентам выражать собственные идеи по заданной теме.

***Complete the sentences with your own ideas using the Subjunctive mood.***

1. *If we didn't have art, ...*

2. *More people would visit theatres if ...*

3. *If museums were more interactive, ...*

4. *People would enjoy art more if ...*

5. *If Russian filmmakers were better financed, ...*

Для закрепления в устном общении грамматических навыков можно также предложить следующее упражнение, которое дает возможность выйти в свободную неподготовленную речь, и где пример и подсказки даны для более слабых студентов.



***What present habit(s) or personal quality(ies) could have influenced your past? Use mixed conditionals and the prompts, or your own ideas.***

**e.g.** *If I were more (less) independent, I would (not) have moved from my parents.*

1. *to be less biased*
2. *to be more computer-literate*
3. *(not) to binge watch series in English*
4. *to practise music/sports on a regular basis*
5. *to be able to convince people*

Предложенные типы упражнений являются примерами того, как на разных этапах работы с грамматическим материалом повышенного уровня можно применять принципы коммуникативного подхода. Данные упражнения можно варьировать и менять в зависимости от содержания курса, уровня языковой подготовки студентов и цели занятия.

#### **Список использованных источников:**

1. Мильруд Р. П., Матиенко А. В., Максимова И. Р. Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 7.
2. Finocchiaro M. and Brumfit C. The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice // New York: Oxford University Press — 1983.
3. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching assessment. — Council of Europe, 2001 — Режим доступа: <https://rm.coe.int/> (дата обращения: 04.10.2022)
4. Richards J. C. and Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis // Cambridge: Cambridge University Press — 1986.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — 3-е изд-е, стер. — М.: Академия, 2006.



*О. В. Важенина,  
С. Н. Чемакина  
РФ, г. Тюмень*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» С УЧЕТОМ ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В соответствии с требованиями ФГОС ООО внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса и организуется по основным направлениям развития личности (духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное). Внеурочная деятельность так же, как и урочная, направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, но данный вид деятельности организуется на добровольной основе в соответствии с выбором участников и учетом их индивидуальных особенностей [2].

Программа внеурочной деятельности в Тюменском президентском кадетском училище реализуется в том числе в рамках предметной области «Иностранный язык». Преподаватели разрабатывают рабочие программы курса внеурочной деятельности с учетом принципа преемственности и профиля образовательного учреждения. Так, в программу внеурочной деятельности для 5–7 классов «Мир, в котором мы живем» входят разнообразные по форме организации мероприятия: проекты, конкурсы, викторины, профориентационные игры, квесты и творческие мастерские. Все мероприятия внеурочной деятельности создают условия для повышения мотивации к изучению иностранного языка и развития коммуникативной компетенции. Большинство мероприятий направлено на формирование гражданской идентичности кадетов, способствуют их профессиональному и личностному самоопределению.

При организации внеурочной деятельности преподаватели используют новые педагогические технологии, реализующие личностно-ориентированный подход в преподавании иностранного языка.

Одной из эффективных технологий, способствующих формированию личности, является проектная деятельность. Она отличается кооперативным характером выполнения интеллектуальных и творческих заданий.

Мероприятие «Наш кадетский класс», проведенное среди поступивших на 5 курс кадетов, было организовано в виде творческого проекта и способствовало осознанию возможностей самореализации средствами иностранного языка. Главная задача мероприятия заключалась в том, чтобы кадеты научились составлять небольшой текст о себе на иностранном языке и смогли оригинально представить свой классный коллектив. Кадеты с большим энтузиазмом рисовали, выполняли аппликацию и мастерили. Конечным продуктом данного проекта стали визитные карточки классов. Большинство работ, представленных на выставке, отражали военные профессии и показали интерес кадетов к военной специфике с самого начала обучения в училище. Реализация данного проекта способствовала формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка, сплочению кадетского коллектива, выявлению и развитию творческих способностей обучающихся.



Рисунок 1. Визитные карточки классов в рамках проекта «Наш кадетский класс»

Мероприятие внеурочной деятельности «России славные сыны» было посвящено празднованию 23 февраля и подразумевало сбор и оформление материала согласно номинациям: «Герои моего родного края», «Славные подвиги кадетского братства». Кадеты изучали биографию и боевой путь земляков, героев Великой Отечественной войны, чьи имена носят тюменские улицы. Обучающимся необходимо было продемонстрировать навыки пользования справочной литературой и умения переработки текста. В результате работы были созданы стенгазеты, на которых размещен текст о жизни и подвиге героя, фотография, фрагмент карты города, где находится улица. Газеты украшены Георгиевской лентой, рисунками, иллюстрирующими события Великой Отечественной войны, и аппликацией. Данное мероприятие способствовало формированию у подрастающего поколения патриотизма, чувства сопричастности к истории Отечества, активной гражданской позиции, осознанного подхода к выбору мировоззренческих ценностей.



Рисунок 2. Выставка работ в рамках проекта «России славные сыны»

Большой интерес у обучающихся вызывают мероприятия соревновательного характера. Профориентационная игра по станциям «Полоса препятствий» для кадетов 6 курса была направлена на формирование ценностных ориентиров и воспитание уважительного отношения к Вооруженным Силам Российской Федерации. Участникам игры предлагалось преодолеть «Полосу препятствий», выполняя на каждой станции интерактивные задания с военной составляющей. В ходе соревновательной деятельности кадеты показали знания лексических единиц по изученным темам, продемонстрировали владение информацией о структуре Вооруженных Сил и составе высшего руководства Российской армии, прочитали и расшифровали «Доклад секретного агента», отметили объекты на плане училища [1].

Выполнение первого задания в игре предполагало составление из набора букв десяти слов, обозначающих элементы тренировочной полосы препятствия.

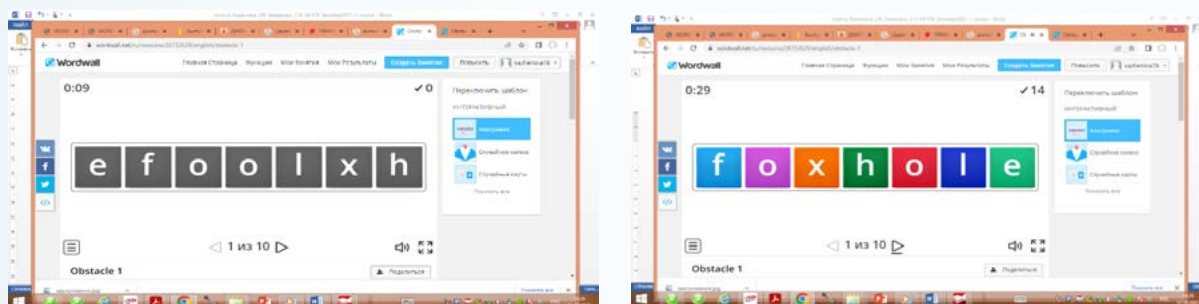


Рисунок 3. Препятствие 1 (анаграмма)

Для успешного прохождения второго этапа необходимо было соотнести текстовую информацию с символами и изображениями. Кадеты находили пары, подбирая названия к эмблемам видов и родов войск, правильно называя должность руководящих лиц в структуре Вооруженных Сил РФ.

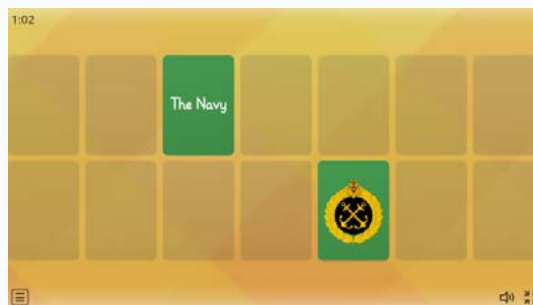
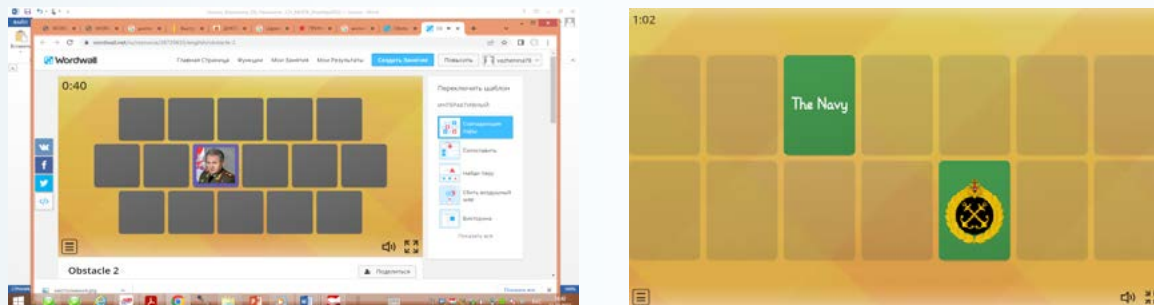


Рисунок 4. Препятствие 2 (совпадающие пары)

Третье препятствие было направлено на понимание участниками терминов из повседневной жизни («подъем», «дежурный», «отбой» и т.д.). Кадеты подбирали к словам соответствующее описание. Прохождение этапа усложнялось установленным ограничением времени.



Рисунок 5. Препятствие 3 (найди пару)

Преодоление препятствия на четвертом этапе выявило уровень знания кадетов об истории создания и структуре Вооруженных Сил. К каждому из десяти вопросов давалось три варианта ответов.

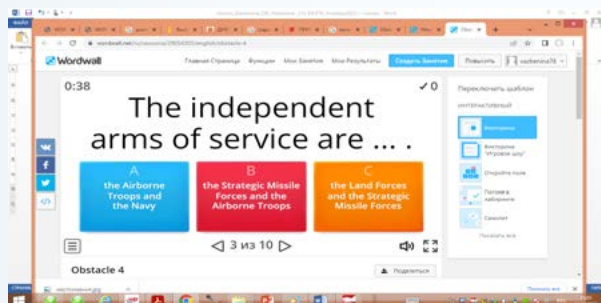


Рисунок 6. Препятствие 4 (викторина)

На заключительном этапе участники читали письмо с пропусками, полученное от «секретного агента». После восстановления текста письма кадеты должны были найти на плане училища и обозначить объекты в соответствии с информацией.

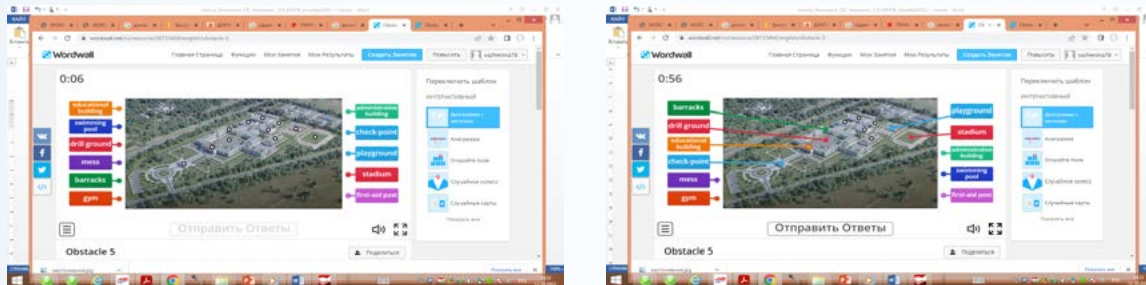


Рисунок 7. Препятствие 5 (диаграмма с метками)

Таким образом, решение познавательных задач с военной составляющей способствовало развитию коммуникативной компетенции в области иностранного языка и формированию таких значимых качеств личности как умение взаимодействовать, отстаивать свое мнение и стремление к достижению высоких результатов.

Профориентационная игра по станциям «Полоса препятствий» была разработана преподавателями с помощью сервиса «Wordwall», который является многофункциональным инструментом для создания как интерактивных, так и печатных дидактических материалов. При использовании в интерактивном режиме результаты выполнения задания обрабатываются сразу после завершения и отображаются на экране, что облегчает подсчет баллов на всех этапах. Это поддерживает интерес участников на протяжении всей игры и является стимулом для получения высоких баллов. Предложенная форма мероприятия объединила в себе проблемные, исследовательские, информационно-коммуникационные и игровые методы обучения. Задания игры размещены в сети Интернет и доступны для проведения мероприятия в дистанционном формате.

Для реализации общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности преподаватели организовали проведение диктанта с военной тематикой «Один день из жизни кадета». Диктант как средство обучения обеспечивает восприятие на слух аутентичного материала, развивает рецептивные и продуктивные навыки в области иностранного языка. Обучающиеся упражняются в распознавании лексических единиц и интонационного рисунка предложений. Осуществление записи способствует развитию каллиграфии и орфографической грамотности. Большое значение диктанты имеют для тренировки краткосрочной памяти: кадеты учатся запоминать смысловые абзацы или предложения.

Для написания диктанта обучающимся был предложен текст о распорядке дня воспитанников суворовского училища. С целью реализации личностно-ориентированного подхода в обучении кадетам были предложены задания в двух вариантах в зависимости от уровня языковой подготовки: заполнение пропусков в тексте с двукратным предъявлением аудиотекста и самостоятельная запись текста под диктовку, предполагающая прослушивание аудиозаписи три раза.

Опыт организации внеурочной деятельности по предмету «Иностранный язык» в кадетском училище показывает, что мероприятия, отражающие специфику образовательного учреждения, играют особую роль в формировании гражданина-патриота с устойчивыми духовными и нравственными позициями, позволяют расширить и углубить знания обучающихся по темам военного компонента. Мероприятия вызывают большой интерес у обучающихся, дают возможность им продемонстрировать языковые и речевые умения, создавая ситуацию успеха.

#### **Список использованных источников:**

1. Английский язык. Первые шаги в военной карьере: 6-й класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Т. Н. Крисковец, Е. В. Цветкова-Омеличева. — 3-е изд., стер. — Москва: Просвещение, 2021. — 111, [1] с.: ил. — (Язык. Профиль. Карьера).
2. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644) // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_docLAW\\_110255/](http://www.consultant.ru/document/cons_docLAW_110255/) (дата обращения: 17.10.2022).



*И. В. Вронская,  
РФ, Санкт-Петербург*

## **К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ- ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема целеполагания на раннем этапе обучения иностранным языкам детей-дошкольников. Направленность на овладение иноязычными коммуникативными навыками и умениями обуславливает в практике обучения почти исключительный приоритет практической цели или прагматического аспекта овладения иноязычным общением. Развивающая цель также находится в фокусе внимания исследователей и практиков. Вместе с тем воспитательные аспекты образовательного процесса при овладении ребенком иностранным языком пока не получили должного освещения в теории и практике.

**Ключевые слова:** раннее обучение иностранным языкам, цель обучения, практическая, образовательная и развивающая цели обучения, воспитание, воспитательная цель.

В методике обучения иностранным языкам в качестве основополагающей цели обучения традиционно выделяют формирование коммуникативной компетенции. В настоящее время подобная трактовка цели ни у кого из исследователей не вызывает сомнений. Действительно, коммуникативная компетенция представляет собой интегральную способность, объединяющую в своем составе множество компонентов, обуславливающих способность к иноязычному общению. Еще более сложным и высшим уровнем, «стратегическим ориентиром», по мнению Н. Д. Гальсковой, в рамках целеполагания является формирование межкультурной компетенции. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез рассматривают ее как «способности, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации» [3, с. 72]. Вместе с тем сложность данных явлений не позволяет говорить о возможности формирования в полной мере данных компетенций на этапе овладения иностранным языком детьми-дошкольниками. Даже в Федеральном государственном стандарте начального образования говорится о сформированности коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих на элементарном уровне.



Вместе с тем не стоит забывать о том, что вопросы, связанные с формированием коммуникативной компетенции, относятся к так называемому прагматическому аспекту обучения иностранным языкам или к практической (коммуникативной) цели обучения. Наряду с данными целями обучения в дидактике выделяются образовательные, развивающие и воспитательные цели. Е. Н. Соловова отмечает, что образовательный аспект предполагает приобретение знаний о культуре страны изучаемого языка, а также знаний, связанных с особенностями самого изучаемого языка: его структуре, системе, сходствах и различиях с родным и т.д. [6, с. 12]. Развивающий аспект связан с развитием черт характера, таких как, например, трудолюбия, целеустремленности, активности и умения учиться, различных психических процессов: мышления и памяти, восприятия, воли и др. Воспитательный аспект, по мнению исследователя, связан со всеми аспектами формирования мировоззрения, обуславливающими основы нравственности личности [6, с. 12].

Несмотря на декларирование в системе образования равнозначности данных целей или аспектов, в зависимости от уровня образования, приоритет имеют различные цели. Так, по итогам образовательного процесса в средней школе и сдачи экзамена ЕГЭ учащиеся должны показать определенный уровень сформированности коммуникативных навыков и умений, то есть на выходе школьного обучения контролю подлежит именно прагматический аспект обучения иностранным языкам. ФГОС ДО не регламентирует ожидаемых результатов обучения детей-дошкольников, очерчивая лишь целевые ориентиры в пяти основных образовательных областях, поэтому в дошкольных образовательных учреждениях не существует такой направленности на овладение определенной системой знаний, как в школе. И на первый план выходят другие цели — в первую очередь развивающие. Как показывает анализ истории, при становлении в нашей стране методики раннего обучения иностранным языкам, а именно методики обучения английскому языку детей дошкольного возраста, начиная с конца 90-х гг. прошлого столетия, развивающие цели становятся основополагающими в системе раннего дошкольного языкового образования [1], даже часто в ущерб целям, связанным с достижением каких-либо практических результатов обучения иностранному языку. Неслучайно в настоящий момент существует огромное количество различных видов учреждений для детей, которые реализуют образовательные программы по иностранным языкам. Исследование Н. А. Коричевой, проведенное в Санкт-Петербурге в 2018 году, охватывало 569 частных детских садов и 289 языковых курсов для детей-дошкольников [10, с. 26]. Цифры свидетельствуют о большом объеме подобных образова-

тельных учреждений, причем это далеко не полный перечень существующих развивающих детских центров, которые в качестве основной составляющей своей деятельности предлагают именно обучение английскому и другим иностранным языкам. Следует отметить, что для большинства из них характерно наличие именно слова «развивающий» в обозначении названия учреждения. Это вполне понятно, так как идеи развития ребенка, особенно на ранних этапах становления его личности, всегда были в фокусе внимания педагогов и родителей, однако в последнее время эти идеи стали носить всепоглощающий характер.

Возникает вопрос о том, какой из ранее упомянутых аспектов или целей в наибольшей степени пока «остается за кадром» и ускользает от исследователей? Думается, что это вопросы, связанные с воспитанием. Безусловно, научить ребенка владеть иностранным языком даже на элементарном уровне — это крайне сложная задача. Сензитивность детского возраста, так часто воспеваемая в научных работах, любознательность, способность к моментальному запечатлению маленькими детьми в памяти иноязычных слов на практике оказываются сильно преувеличенными, и в условиях 2–3 занятий по иностранному языку в неделю данные качества зачастую никак себя не проявляют. Поэтому вполне понятно стремление педагогов сфокусироваться на овладении предметом: «дать материал», «отработать» и «закрепить». С учетом элементарного уровня овладения языком и ограниченного языкового репертуара воспитательные задачи могут представляться как малореализуемые и даже факультативные.

Анализ научных работ показывает, что в среде ученых-исследователей данные вопросы пока также не получили должного рассмотрения. По-прежнему основное внимание научного поиска сосредоточено на методах и приемах обучения. В первую очередь это игры и игровые технологии, использование сказок и сказкотерапии, песен рифмовок и музыкальной деятельности, использование драматизации, театрализации и проектной деятельности и многое другое. Вместе с тем ФГОС ДО говорит о необходимости «объединения обучения и воспитания в единый образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» (*курсив мой* с. 4). Как отмечает И. Ф. Харламов, для понимания роли обучения как средства развития и формирования личности «большое значение имеет то, что этот процесс не сводится только к овладению обучающимися знаниями и выработке практических умений и навыков, а также способов деятельности» [9, с. 132]. По мнению ученого, при правильном поставленном обучении обучаемые «вместе с тем глубоко осмысливают мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи» [9, с. 133].



И. Ф. Харламов, таким образом, рассматривает обучение как важное средство воспитания, что позволяет ему определить воспитание в широком понимании «как два взаимосвязанных процесса — обучение и формирование у учащихся социальных и духовных отношений» [9, с. 131].

Вопросы, связанные с воспитанием и формированием личности уже на самой ранней ступени — дошкольном образовании — становятся особенно актуальными на современном этапе и приобретают особое значение в связи с изменениями в жизни страны. Президент РФ В. В. Путин 9 ноября 2022 года подписал указ об «Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [7]. Согласно этому документу «традиционные ценности — это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны» [7, с. 2]. Таким образом, речь в документе идет, прежде всего, о становлении Человека, системообразующий центр личности и мировоззрение которого составляет нравственность, формируемая на основе присвоения традиционных социальных и духовных ценностей.

Проблемы нравственности и нравственных ориентаций принадлежат кругу вопросов, рассматриваемых такой областью научного философского знания как аксиология. Как отмечают В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква, понятие ценности вошло в терминологический аппарат философии в 60-х гг. 19 в. и по определению Р. Г. Лотце соответствовало понятию «значимость» [5, с. 6]. Впоследствии изучение ценностей стало предметом различных наук: психологии, социологии, культурологии и педагогической аксиологии. В методике раннего обучения иностранным языкам вопросы, как уже упоминалось ранее, не получили достаточного развития. Так, можно выделить в первую очередь работы В. Н. Карташовой, А. В. Амбеталь, связанные с формированием ценностно-смысловой сферы личности ребенка-дошкольника, в которых авторы определяют структуру и принципы педагогической технологии, предусматривающей становление системы личностных ценностей ребенка-дошкольника [4]. В статьях И. В. Вронской, Е. Е. Козиной поднимаются вопросы социально-коммуникативного развития ребенка в целом в процессе обучения иностранному языку и проблема формирования эмоционального интеллекта как важной составляющей ценностного отношения человека к миру [2]. В целом думается, что в области раннего обучения иностранным языкам, воспитания и становления личности ребенка остается множество нерешенных вопросов, которые еще только предстоит исследовать. Они связаны как с содержанием

воспитательного процесса и определением самой системы ценностных ориентаций, так и поиском сугубо практических приемов, обеспечивающих одновременное решение проблем формирования иноязычных коммуникативных навыков и умений, а также с овладением понятиями, представлениями, переживаниями и опытом деятельности, лежащими в основе нравственных и духовных отношений.

#### Список использованных источников:

1. *Вронская И. В.* Методика раннего обучения английскому языку / И. В. Вронская. — Санкт-Петербург: КАРО, 2015. — 336 с.
2. *Вронская И. В., Козина Е. Е.* К проблеме развития эмоционального интеллекта старших дошкольников в процессе обучения английскому языку / И. В. Вронская, Е. Е. Козина // Современное дошкольное образование. — 2022. — № 5 (133). — С. 40-55.
3. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.
4. *Карташова В. Н., Амбеталь А. В.* К вопросу о формировании ценностно-смысловой сферы личности в дошкольном возрасте / В. Н. Карташова, А. В. Амбеталь // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. — 2014. — № 18 (37). — С. 61–68.
5. *Сластенин, В. А., Чижаква, Г. И.* Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
6. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2005. — 239 с.
7. Указ Президента РФ об Утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 13.11.2022).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования — URL: <https://rg.ru/documents/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 12.11.2022).
9. *Харламов И. Ф.* Педагогика / И. Ф. Харламов. — Минск: «Універсітэцкае», 2000. — 560 с.
10. *Koricheva Natalia.* Foreign Language Teaching Toolkit to Forster Young Learners to Communicate in English. Russian Preschool Context. — Joensuu: Publication of the University of Eastern Finland/ Dissertations in Education, Humanities, and Theology. — No 172. — 281 pp.



Е. А. Вязникова  
РФ, Москва

## ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация:** в данной статье рассматривается проблема использования лексического подхода в изучении китайского языка. Лексический подход предполагает усвоение иностранного языка в рамках комплексов устойчивых словосочетаний, клише, фразеологических единиц, которые являются языковыми маркерами национально-культурного сознания изучаемого языка. При использовании лексического подхода в обучении стирается четкая граница между лексикой и грамматикой, изучение грамматики происходит имплицитно. Использование лексического подхода в обучении китайского языка, позволит учащимся с первых шагов использовать полученные знания в коммуникации. Активная практическая реализация устойчивых сочетаний в общении может активнее оказывать на учащихся мотивационное воздействие при изучении китайского языка.

**Ключевые слова:** иероглифы, лексический подход, лексические единицы, языковые шаблоны, устойчивые словосочетания, графема, графемный анализ.

Обучение иностранному языку в современных условиях представляет собой различные комплексы подходов и методов, которые направлены на достижение эффективного результата при сокращении временных затрат. Во многом современные методы и подходы опираются на традиционные техники параллельного изучения фонетики, лексики и грамматики, соблюдая определенные этапы, связанные с возрастом обучаемых и их способностями.

Однако сравнительно недавно появился лексический подход в преподавании, который базируется на несколько иной форме изучения и усвоения языкового материала. Элементы лексического подхода использовались и раньше, но обстоятельное методическое описание было опубликовано в 2002 году, когда вышла в свет книга Майкла Льюиса "The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward" [5], где были изложены ключевые принципы обучения иностранным языкам в рамках данного подхода.

Суть концепции, положенной в основу подхода, базируется на том, что ключевым элементом в изучении иностранного языка является



способность учащихся понимать, а затем воспроизводить лексические единицы в определенном фрагменте, строить из лексических фраз логичное высказывание. В основу обучения, таким образом, закладываются лексико-грамматические шаблоны, которые регулируют осмысленное употребление словарного запаса. Именно на этом базируется формирование лексического навыка, под которым принято понимать, как отмечает Н. Д. Гальскова, «способность вызывать слово из памяти и употреблять его в разных видах речевой деятельности в соответствии с коммуникативной установкой» [2, с. 130].

В процессе отработки лексического навыка учащиеся осваивают автоматизацию использования слова в определенном контексте, этот контекст обуславливает понимание сочетаемости слова с другими лексическими единицами как в устной, так и письменной речи. Овладение лексическим навыком в процессе обучения иностранным языком требует от учащегося фиксации лексической единицы на уровне всех каналов коммуникации, на чем акцентирует внимание Е. И. Пассов, то есть слово при усвоении для использования «должно быть услышано, увидено, произнесено, записано» [3, с. 21].

Таким образом, для овладения лексической единицей и автоматизированного навыка ее употребления учащиеся должны получить знания в области фонетики, графики, грамматики и семантики через усвоение системы различных трансформационных правил.

По мере движения от простого к сложному при изучении иностранного языка происходит запоминание различных элементов языка, которые отличаются трансформационной сложностью. Однако когда человек начинает использовать язык в естественных условиях, а именно с полноценным включением различных семантических отношений, возникают различные пробелы, которые влияют на качество коммуникации. Такая ситуация, которая является довольно частой, привела к тому, что все последующие поиски в этом направлении были связаны с активным введением семантического компонента в различные модели речевой деятельности. Было доказано, что именно словосочетание должно направлять умственную деятельность на создание определенного образа в ходе решения познавательной задачи.

Сформировалась основа лексического метода, которая заключается в понятиях “lexical chunks” и “collocations”. Если термин “collocation” подразумевает под собой устойчивое словосочетание или фразеологический оборот, который нужно усвоить для использования в речи, то термин “lexical chunk” подразумевает под собой объединение слов, которое не является идиомой или фразеологизмом, а представляет собой речевой штамп или своеобразный коммуникативный стереотип, который употребляется в речи постоянно. Этот строительный мате-



риал лексического подхода должен лечь в основу языковой памяти учащегося, который в дальнейшем в процессе коммуникации будет распознавать в иноязычной речи готовые словосочетания, а затем воспроизводить их, исходя из контекста.

В рамках лексического подхода важной задачей преподавателя становится правильный отбор грамматических и лексических структур из текстов. Усвоение верного использования такого рода сочетаний гарантирует то, что учащиеся уже в самом начале изучения языка смогут высказываться на языке, не допуская ошибок, связанных с употреблением слов. По мере пополнения запаса сочетаний будет расширяться сфера коммуникации учащихся. Одна из важных целей этого подхода состоит в том, чтобы научить усваивать словоформы, сочетания слов без заучивания грамматических правил. Это можно назвать своеобразным наблюдением за языком, совершенствованием речевой догадки и обретением чувства языка.

На практике очень важным является работа с материалом, при котором нужно не учить отдельные слова, а вводить их в компании других слов. Так при введении нового существительного необходимо указать прилагательные и глаголы, которые часто с ним используются, для того чтобы создать определенный образ, который останется в памяти учащегося. Для автоматизации процесса важно записывать как целые фразы, так и предложения, чтобы проиллюстрировать использование слов. Кроме того, этот процесс нужно сопровождать наглядными пособиями с помощью иллюстраций, видеороликов и т. д. При этом нужно снизить зависимость восприятия от дословного перевода — так можно добиться мышления при помощи этих элементов лексического подхода без перевода, основываясь исключительно на языковом опыте.

В процессе обучения китайскому языку лексический подход опирается на освоение тех операций, которые связаны с овладением иероглифом сразу в трех аспектах: форма, семантика и функция. Усвоение лексики китайского языка происходит от значения иероглифа к его графическому образу, а затем и к звучанию. При использовании лексического подхода контекст должен непосредственно иллюстрировать морфологические и синтаксические возможности иероглифов [6]. При подготовке упражнений на развитие речевых навыков важно опираться на то обстоятельство, что когда субъекту мыслительной деятельности нужно понять уже известное событие или явление, то понимание языка совершается уже без активного участия мышления. В дальнейшем при повторном обращении субъекта к познавательной ситуации понимание языка претерпевает преобразование во вспоминание.

Важно понимать, что иероглиф, как отмечает С. А. Ан, «не только эстетика, но и характер китайцев, их мышление, мировоззрение — все они носят иероглифический отпечаток» [1, с. 219].

Для овладения иероглифом важна презентация иероглифической формы слова, затем раскрытие этимологии и семантики посредством анализа элементарных смысловых составляющих — графем / ключей. Завершается знакомство демонстрацией функциональных возможностей слова в иероглифическом тексте.

Последовательность упражнений при изучении китайского языка при помощи лексического подхода должна отражать природу языка. Предпочтительно использовать два типа упражнений. Первый тип должен быть направлен на активизацию языкового материала уже в начале изучения. На уровне усвоения иероглифики можно использовать следующие упражнения: сопоставление иероглифа и его чтения / значения; упражнения на графемный анализ (посчитай количество черт в иероглифе / разложи иероглиф на графемы / составь иероглиф из графем / иероглифическое лото). Переходя на следующий уровень, уровень слова, можно использовать упражнения «составь слово из следующих иероглифов / выпиши слова, содержащие следующий иероглиф / иероглифический кроссворд». Далее, переходя на уровень фраз, целесообразно использовать тренировочные упражнения, например: упражнения на лексическую подстановку; упражнения на трансформацию (задайте вопрос с помощью частицы 吗 / переделайте предложения в отрицательные и т. д.). Данные элементарные упражнения направлены на визуализацию и автоматизацию языкового материала.

Второй тип упражнений направлен на активизацию языкового материала в процессе решения коммуникативных задач. Например, в учебнике М. Б. Рукодельниковой используются такие упражнения, как «разыграй с одноклассниками диалог по ролям / поздоровайся со своими родственниками, друзьями и одноклассниками / узнай, как дела у твоих одноклассников, родственников [4]» и т.д. Затем можно предложить учащимся упражнение «как говорить в следующих ситуациях», например:

来上课，你对老师说：“.....” (Когда вы приходите в класс, вы говорите учителю: “...”)

进教室来，你就要说：“.....”(Когда вы входите в класс, вы должны сказать: “...”)

Лексический подход при обучении китайскому языку очень эффективен ввиду ограниченного учебного времени. Это позволяет учащимся в своем сознании соотносить новые лексические элементы с уже усвоенной информацией, которой они уже владеют. Вызывая повышение уровня языкового сознания, мы повышаем уровень мотивации к дальнейшему изучению китайского языка, так как самой большой проблемой является то, что учащийся продолжительное время не видит плодов своей работы. Создается впечатление, что, несмотря на прилагаемые усилия, результатов нет. Поэтому при выработке системы





упражнений, которая позволит учащимся быстро овладевать китайским языком, важно постоянно совершенствовать ее содержание, что будет способствовать более эффективному обучению учащихся.

**Список использованных источников:**

1. Ан С. А., Ворсина О. А., Песчанская Е. В. Иероглифическая образная письменность как главная причина устойчивости китайской культурной традиции // Известия алтайского государственного университета. 2014. — № 2–2 (82). — С. 217–221.
2. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам. — М.: КНОРУС, 2017. — 390 с.
3. Пассов Е. И., Кузнецова Е. С. Формирование лексических навыков. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
4. Рукодельникова М. Б. Китайский язык: второй иностранный язык: 5 класс: учебник / М. Б. Рукодельникова, О. А. Салозанова, Ли Тао. — 3-е изд., стереотип. — М.: Просвещение 2021.— 175, [1] с.: ил.
5. Lewis Michael. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. URL: <https://www.semantic scholar.org/paper/The-Lexical-Approach%3A-The-State-of-ELT-and-a-Way-Lewis/53a0d353e6fa236352f598671b6cb93c4dddd620> (дата обращения: 19.10.2022).
6. 高玉敏. 汉字文化与中国人的形象思维// 人文天下. 2020. 第 03 期. 页. 66–70.



А. В. Гуреева  
РФ, Москва

## ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВЫХ И ДЕЛОВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Аннотация:** в настоящей статье рассмотрена технология применения ролевых и деловых игр на занятии по английскому языку по профилю специальности, представлены различные виды работ, которые способствуют решению задачи формирования как общей коммуникативной, так и профессиональной коммуникативной компетенций.

Общепризнанно ролевая игра на уроке иностранного языка является одним из наиболее эффективных приемов обучения. Теоретические основы игровой формы обучения были заложены отечественными психологами Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Д. Б. Элькониним. Они сформулировали признаки и структурные части игры и определили ее роль в психологическом развитии человека. Теория игры получила дальнейшее развитие в трудах А. А. Вербицкого, Л. Г. Вишняковой, В. П. Беспалько, Г. А. Китайгородской, Е. И. Пассова, Г. К. Селевко.

Рассмотрим приемы обучения иноязычному общению: ролевые и деловые игры, разбор случаев из практики, моделирование практических ситуаций, кейс-технологии.

Метод Casestudy – это метод обучения, основанный на разборе практических ситуаций. Данный метод эффективен прежде всего для формирования таких ключевых профессиональных компетенций специалиста в процессе обучения как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принятие решений в условиях стресса и недостаточной информации.

Метод CaseStudy предполагает подготовленный в письменном виде пример кейса из практики:

- самостоятельное изучение и обсуждение кейса студентами;
- совместное обсуждение кейса в аудитории под руководством преподавателя;
- следование принципу «процесс обсуждения важнее самого решения».

Существуют следующие принципы построения учебной ситуации. Во-первых, учебная ситуация специально готовится (пишется, редактируется, конструируется) для целей обучения. Во-вторых, кейс должен соответствовать определенному учебному материалу курса или программы, в рамках которого рассматривается. В-третьих, кейсов может быть много, но работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, проследить причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы.

Важной проблемой является вопрос о том, откуда брать исходный фактический материал?

Вариантов здесь три. Первый вариант — за основу берется история, а чаще всего фрагмент из реальной жизни. Второй вариант — использование вторичных источников, прежде всего информации, напечатанной в средствах массовой информации. Третий вариант — описание вымышленной, но правдоподобно звучащей ситуации.

Метод Casestudy имеет много общего с популярным в отечественной дидактике проблемным методом обучения, он является также разновидностью метода анализа конкретных ситуаций. Суть его состоит в том, что участник анализа ситуации, ознакомившись с описанием проблемы, самостоятельно оценивает данную ситуацию, диагностирует проблему и предлагает свои идеи и решения в дискуссии с другими его участниками. Кстати, преподаватель занимает нейтральную позицию в коммуникации. Он — проводник коммуникации, способствующей открытости и обмену, стремится к соблюдению дружеских отношений в группе и к совместным согласованным действиям.

Метод Casestudy относится к интерактивному и имеет пять основных характеристик:

- 1) использование фактических проблем профессиональной деятельности;
- 2) возможное участие максимального количества людей в их изучении, сравнение взглядов и принятие коллективных решений;
- 3) минимальная степень зависимости участников анализа ситуации друг от друга;
- 4) наличие у каждого права на правильные и неправильные ответы;
- 5) преподаватель группы исполняет функции эксперта, катализатора учебного процесса.

В анализе конкретных ситуаций главными действующими лицами являются участники анализа, т. е. студенты, которые оказываются вовлеченными в обсуждение реальной ситуации, поэтому и занимают активную позицию. Преподаватель предлагает им факты и события из реальной практики, а не выдуманные. Обсуждение в группах происходит после знакомства с материалами ситуации. Каждая вырабатывает свою версию анализа или решения, а затем следует межгрупповая



дискуссия. Подведение итогов и оглашение результатов проводится преподавателем.

Метод анализа кейсов позволяет вовлекать в беседу участников путем прямого обращения типа: «Как бы Вы поступили в этом случае?», «Что Вы думаете по этому поводу?», «Какое решение Вы примете?» и пр. Такое обращение дает возможность выяснить мнения отдельных участников анализа.

Такие беседы по профессиональной тематике развивают навыки конструктивного поведения и общения, создают необходимую психологическую установку, обучают сотрудничеству, конструктивному взаимодействию. Преимущества таких занятий тоже очевидны: они помогают участникам анализа ситуаций совершить переход от непосредственно пережитого опыта к его осмыслению, рефлексии. Опыт свидетельствует, что это очень действенно и позволяет студенту осуществлять самокоррекцию, что нашло подтверждение и в нашей практике обучения элективному курсу английского языка по аэрокосмическим технологиям.

Преподаватель, работающий с кейс-технологиями, должен быть в курсе, что известны следующие типы принятия решения\* в игровом взаимодействии:

- **незаметное решение** (четкой позиции в дискуссии не высказано, решение как бы возникает само по себе);
- **авторитетное решение** (четкая позиция авторитетного члена группы оказалась бесспорной, решением группы эта позиция принята единственно верной, хотя было высказано немало других мнений);
- **решение меньшинства** (активное меньшинство, оказывая поддержку друг другу, проводит свое решение ситуации; все другие члены группы имели собственные представления о решении проблемы, но единственным приемлемым решением для всех является это);
- **компромиссное решение** (когда в ходе дискуссии никак не удается выйти на одно решение: нужны взаимные уступки, и тогда возможна ситуация, что будет принято решение, которое никто никогда не предлагал);
- **решение большинства** (такое решение считается демократичным и поэтому верным, хотя это не всегда так).

В качестве примера casestudy приведем одну из ситуаций профессионального общения с зарубежными коллегами на деловых переговорах.

«Один из ведущих мировых производителей систем радиочастотной идентификации (RFID) планировал вывести на российский рынок новый высокотехнологичный продукт.

\* Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям. // од ред. В.П. Соломина. — М., 2004.

Компания-производитель нуждалась в информации о состоянии данного рынка в России (размер, емкость, основные игроки и их рыночные доли, динамика развития рынка), а также потенциале продвижения нового продукта. Заказчику было предложено провести серию экспертных интервью

с ответственными специалистами в различных секторах экономики, представляющих основные сегменты данного рынка в России. В результате опроса была собрана информация о заинтересованности потенциальных пользователей в новом продукте, его воспринимаемых сильных и слабых сторонах, возможных барьерах к использованию и определены сегменты с наибольшим потенциалом спроса в отношении тестируемого продукта.»

Задачей кандидатов было разыграть подобную ситуацию и предоставить информацию о потенциальных пользователях подобной продукции.

Одним из путей моделирования общения по профилю изучаемого предмета являются деловые игры. Для нас большое значение имел тот факт, что на занятиях по иностранному языку игровая форма работы помогает не только поддерживать внимание обучающихся на уроке и способствует активизации деятельности обучающихся, но и развивает их речевую инициативу. В реальном учебно-воспитательном процессе в высшей школе деловая игра позволяет решать одновременно множество задач. Она может быть продолжением конкретной теоретической темы, практическим дополнением к ней, максимально приближенным к реальным условиям. Чрезвычайно важно, чтобы деловая игра содержала новизну, была насыщена необходимой интеллектуальной информацией и создавала атмосферу непринужденности и поиска. В ходе опытного обучения нами были проверены условия эффективности деловых игр.

Условиями эффективности деловых игр мы считаем: соответствие содержания игры уровню языковой подготовки ее участников; определение задач ее участников, правила игры, формы игры (диспут, интервью, пресс-конференция и т. д.); обозначение цели игры (обобщение и закрепление пройденного материала по определенной теме, активизация определенной лексики по наиболее важной узловой теме и т. д.); распределение ролей, выявление вариантов потенциально возможных решений; определение этапов игры с выделением необходимого времени и др.

Деловая игра подразумевает организацию личностного общения и протекание учебной деятельности в обстановке общения-игры. При этом она выступает в форме непосредственного, но продуманного и управляемого общения преподавателя с группой. Тогда игровая деятельность становится формой реализации учебного процесса. Игровая



деятельность составляет важный этап в становлении личности будущего специалиста. Необходимо осознать значение этой деятельности как неотъемлемого этапа становления личности. «Игра остается важным типом и уровнем функционирования личности взрослого человека, условием сохранения его психического здоровья и полноценной созидательной деятельности. Виды игровой деятельности продолжают занимать важное место в качестве необходимого уровня системы жизнедеятельности личности» (Анцыферова, 1980).

Деловые игры являются новым типом обучения, при котором усвоение знаний, формирование профессиональных умений и навыков как бы накладывается на канву профессиональной деятельности, представленной в обучении в некоторой модельной форме. В фундаменте этого обучения, как одного из активных методов, лежат пять психолого-педагогических принципов, близких к интенсивному обучению: принцип игрового моделирования профессиональной деятельности; принцип совместной деятельности участников; принцип диалогического общения партнеров по игре; принцип проблемности содержания учебного процесса; принцип двуплановости игровой учебной деятельности (Вербицкий, 1981). Наиболее уместно, на наш взгляд, вводить деловые игры на последних курсах неязыковых вузов, на этапе специализации в вузовском обучении.

Ролевые игры в процессе изучения ИЯ, являясь прелюдией к деловым играм, подготавливают студентов к проведению деловых игр, т. к. они учат нормам речевого и неречевого общения и обеспечивают свободное владение теми речевыми штампами, которые так необходимы в деловой игре, когда внимание обучаемых сконцентрировано на профессиональном аспекте. На последних этапах обучения студенты уже имеют более ясное представление о своей будущей профессиональной деятельности и должны к ней соответствующим образом готовиться.

**Пример ситуационно-ролевых игр:** конфликтные ситуации: прием на работу. Цель игры: провести деловые беседы с кандидатами на вакантную должность на конкурсной основе, определить их соответствие требованиям, выявить лучшего претендента. Один студент из группы исполняет роль менеджера по персоналу фирмы, остальные 3–4 человека исполняют роль претендентов на должность. Последовательность проведения деловой беседы с каждым кандидатом определяется заранее.

Личностно-ролевая организация учебного материала приобретает первостепенное значение. В чем она заключается? Идея принадлежит Г. Лозанову и состоит в том, что основным учебным текстом является полилог, а участниками этого полилога становятся сами учащиеся. В соответствии с сюжетной стратегией всего курса каждый учащийся получает свою «легенду». Смена имен — одно из важнейших психоло-



гических и педагогических условий, способствующих эффективному управлению общением. Психологически: «Я–маска», это — мое новое лицо. Я выполняю новые для меня социальные обязанности, вследствие чего я выбираю свое поведение, заново строю отношения со всеми незнакомыми членами группы в рамках тех норм и правил, которые мне задаются новой организацией (то есть в группе специалистов, приехавших на какой-нибудь конгресс, или в группе студентов какой-либо страны, приехавших учиться в данный институт и т. п.).

Фактически это один из приемов метода не директивной регуляции поведения студента в группе, представляющего несомненный интерес в социальном и педагогическом плане, в частности, в плане нравственно-этического воспитания. Интересно отметить, что в практике обучения никогда не наблюдается конфликт между «Я–маской» и «Я–обучаемым». Это естественно, так как в учебных текстах заложены хотя бы символические позиции, ценностные ориентации и личностные установки «героев сюжета», которые нисколько не противоречат мировоззренческим взглядам обучающихся и, более того, способствуют широкому раскрытию положительных качеств их личности, например доброжелательности, творческой фантазии.

Значение вводимой легенды-маски заключается в том, что она позволяет учащимся «самовыражаться» (А. А. Леонтьев), что порождает психотерапевтический, психогигиенический эффект, так как освобождает обучаемых от «зажимов», от боязни ошибок, чувств стеснения, неловкости. Снимаются психологические барьеры, открываются и активизируются творческие возможности учащихся, появляется возможность для эмоционального самовыражения.

Таким образом, в данной деловой игре был определен довольно широкий спектр проблем, требующих научного осмысления, среди которых: профессиональные навыки обучающегося, его иноязычные способности, черты характера и их проявление в сложных деловых ситуациях.

**Результат игрового эксперимента.** Студентам, будущим специалистам в сфере менеджмента, была дана возможность:

- оценить различные стороны речевого и неречевого поведения участников эксперимента, включая их психофизиологическое состояние, в разных эпизодах игры;
- оценить знания, практические умения и навыки студентов, полученные на данном отрезке времени обучения по всем наиболее важным параметрам учебной программы по изучению данного раздела предмета.
- Одновременно преподавателю, осуществляющему в скрытом виде руководство и управление данной игрой, была представлена уникальная возможность:

- объективно оценить степень овладения иностранным языком и оценить качества будущего специалиста в области аэрокосмических технологий на данном этапе обучения;
- проставить каждому из студентов объективную текущую оценку без потери учебного времени;
- составить, а затем реализовать программу индивидуальной работы с каждым студентом учебной группы, помогая каждому студенту, участвующему в деловой игре, составить личную программу самостоятельной работы с использованием современных технических средств обучения;
- оценить интеллектуальное развитие каждого студента и степень его профессионального становления;
- в ходе учебного процесса внести необходимые корректировки, обеспечивающие более качественное изучение той или иной стороны профессиональной деятельности будущего специалиста.

Деловая профессионально-направленная игра помогла оценить также иноязычные способности каждого студента учебной группы в различных ситуациях общения и ролях, учесть оценки и мнение всех студентов о каждом из них по окончании игры в ходе ее разбора, оценить их профессиональные возможности и способности к изучению иностранного языка, проставить текущие оценки без существенной потери учебного времени на различные опросы и тесты.

Кроме того, в результате проведения подобного рода игр студенты группы своими замечаниями, результатами наблюдения, глубоким знанием черт характера своих коллег помогли преподавателю выявить и определить степень развития у каждого члена группы не только иноязычных способностей, но и склонности к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в настоящей статье нами была рассмотрена технология применения ролевых и деловых игр на занятии по английскому языку по профилю специальности, были представлены различные виды работ, которые способствуют решению задачи формирования как общей коммуникативной, так и профессиональной коммуникативной компетенций. Расширяя, обновляя, обогащая предметную компетенцию в профессиональной сфере за счет использования профессионально направленных текстов, овладения профессиональными терминами, обучения профессионально ориентированному переводу, моделирования ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью, мы обеспечиваем конкурентоспособность выпускников вузов, способных к профессиональной мобильности в условиях информатизации общества.



**Список использованных источников:**

1. *Алферова Н. Г.* Об использовании ролевых игр в учебном процессе при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. — Чебоксары. — С. 126–129.
2. *Дронова О. В., Жолнерик А. И.* Гуманитарные науки. Педагогика № 2 (30), 2014 — с. 247–256
3. *Змиевская Е. В.* Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов: дис. на соис. учен. степ. канд. пед. наук. — М., 2003. — 169 с.
4. *Мухина Т. Г.* Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие — Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. — 97 с.
5. *Неделько А. Н.* Ролевая игра на уроках иностранного языка в вузе // Научные труды СибГУФК. — Омск, 2016. — С. 25–27.
6. *Никулина Л. П.* Организация деловой игры при обучении иностранному языку. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена — с. 171–176.
7. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям. // Под ред. В. П. Соломина. — М., 2004.



*О. В. Десятова,  
А. В. Киселева  
РФ, Москва*

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭКОНОМИСТОВ МЕЖДУНАРОДНИКОВ**

**Аннотация:** в данной статье авторы делятся опытом преподавания иноязычной деловой коммуникации на факультете ИМТУР МГИМО. На примере ряда пособий, разработанных на кафедре английского языка №4 МГИМО, описываются используемые преподавателями данной кафедры методы преподавания деловой коммуникации, приводятся примеры упражнений, способствующие формированию и развитию навыков делового общения как части профессиональных компетенций студентов международных. В статье подчеркивается, что сочетание интерактивных, репродуктивных и продуктивных методов преподавания английского языка в рамках предмета «деловой коммуникации» наряду с использованием как бумажных, так и электронных носителей приводит к хорошим результатам усвоения программного материала.

**Ключевые слова:** деловое общение, профессиональные компетенции, профессиональная языковая подготовка, образовательная среда, репродуктивный и продуктивный методы обучения

В условиях быстро меняющегося мира и, соответственно, повышающихся требований к уровню профессионализма участников рынка труда перед высшей школой стоит задача подготовить конкурентоспособных специалистов, готовых оптимально использовать профессиональные компетенции при выполнении своих должностных обязанностей. Профессиональная языковая подготовка является неотъемлемой частью характеристик, определяющих уровень профессиональной подготовленности специалиста (в данном случае экономиста международного).

В этой связи МГИМО уже на протяжении многих лет активно формирует благоприятную образовательную среду, позволяющую применять разнообразные образовательные алгоритмы, выстраивать индивидуализированные личностные траектории образования обучающихся, гибко сочетать обучение на онлайн-платформах с курсами на бумажных носителях, внедрять программы профессиональной языковой пропедевтики для экономистов международных.



В рамках программы преподавания деловой коммуникации в ИМ-ТУР и на факультете МБДА используются интерактивные, репродуктивные и продуктивные методы обучения, что позволяет учащимся не только получить представление об особенностях различных культур, которые необходимо учитывать при осуществлении коммуникации, правильной интерпретации культурных знаков коммуниканта — представителя другой культуры, но и сформировать переводческие навыки (перевод диалогов с опорой на текст, последовательный перевод диалогов со слуха), сформировать иноязычную коммуникативную профессиональную компетенцию (выполнение творческих заданий, требующих применения приобретенных знаний в области получаемой специализации).

Примером может служить учебное пособие «Практика перевода диалогов по деловой коммуникации. A Practical Course in Business Dialogue Translation and Interpretation» под общей редакцией О. В. Десятовой. В первой части данного пособия представлены диалоги для развития переводческих навыков, то есть применяется репродуктивный метод обучения, основанный на использовании ранее изученных материалов. Применение в процессе перевода диалогов экономического содержания усвоенных знаний формирует и развивает новые навыки и компетенции, необходимые экономистам-международникам при осуществлении своей профессиональной деятельности на практике. Тот факт, что диалоги имеют «зеркальный» вариант, облегчает самостоятельное изучение и закрепление материала.

Вторая часть пособия представляет собой комплекс заданий, которые близки к продуктивному методу обучения. Например, есть задания сообщить, объяснить или узнать у своего коммуниканта какую-либо информацию, и студент может практически перевести саму информацию, изложенную в задании. К примеру: «Спросите, кто может компетентно ответить на Ваши вопросы по условиям поставки...», «Ответьте, что знаете об этом вопросе и имеете полномочия провести предварительные переговоры...» Но есть и чисто продуктивные задания, когда студенты должны самостоятельно сформулировать свою мысль. Например, предложить форму оплаты, объяснить, почему эта форма более удобна, чем какая-либо иная, или потянуть время для обдумывания вопроса и др.

Во второй части данного учебного пособия дается одно общее задание:

*“Choose the wording you think most appropriate to render the following dialogues. You may add some extra details where necessary”.*

Далее перед каждым диалогом дается информация о собеседниках (например: собеседник А — поставщик, собеседник Б — потенциальный заказчик), и определяется коммуникативная цель для каждого коммуниканта.

Например: коммуникативная цель собеседника А — предоставить потенциальному покупателю информацию об условиях поставки и заинтересовать личной встречей. Коммуникативная цель собеседника Б — провести разговор по телефону с поставщиком для уточнения условий поставки. Затем определяются коммуникативные шаги, с тем чтобы обучающиеся имели конкретные указания как выстраивать беседу. Выполняя такие продуктивные задания, студенты пользуются накопленным опытом последовательного перевода, которым они овладели, выполняя задания в первой части учебного пособия.

В качестве примера можно привести следующие задания: «Сообщите, когда был отправлен ответ на запрос»; «Выразите сожаление, что ответ не был получен, и найдите возможное объяснение»; «Предложите встретиться в офисе поставщика для переговоров»; «Согласитесь на проведение переговоров и согласуйте дату»; «Выразите готовность предоставить скидку на определенных условиях»; «Немного потяните время рассуждениями о колебаниях рыночной конъюнктуры»; «Вежливо выразите удивление. Усомнитесь, стоит ли включать этот пункт в контракт»; «Выразите неодобрение неконструктивного поведения другого поставщика»; «Завершите разговор» и др.

В приложении изложены механизмы устного последовательного перевода, обзорные вопросы теоретического языковедения, адаптированные для понимания студентами. Для этого отдельной частью прилагается специальный словарь.

Сочетание двух методических подходов в преподавании экономистам-международникам деловой коммуникации показывает хорошие результаты в усвоении учебного материала.

Другим примером может служить разработанная преподавателями 4-й кафедры английского языка Гусевой Т. С., Мальцевой А. М. и Купцовой Е. Ю. онлайн-программа на платформе Moodle, рассчитанная на два года обучения (3 и 4-й курсы). Возможность получить доступ к материалам пособия в любое удобное для студентов время (прослушать необходимый диалог или просмотреть презентацию по изучаемой в данный момент теме) — немаловажный плюс в интенсивно развивающемся социуме. В пособии также предусмотрено написание тестов после прохождения каждой темы, причем ведущий в группе преподаватель может настроить режим просмотра ошибок, допущенных студентом во время прохождения теста, что позволяет сразу снимать трудности в понимании и проводить анализ степени усвоения материала. К каждому блоку разработаны задания, направленные на отработку и запоминание различных терминов, грамматических структур, характерных для стиля делового общения, предлогов. Также есть задания на выполнение двустороннего перевода диалогов, составление писем по предложенным ситуациям, обобщение содержащейся в переписке информации.

Например: студентам предлагается ряд писем как часть деловой переписки с последующим обобщением информации (***read, discuss and translate the following letters...***).

**Summing up:** What terms of payment are discussed in letters 1-3? What is the position of the Buyer? Why? What is the position of the Seller? Why? What terms of the LC are put forward by the Seller? Why? What shipping documents are required by the Buyer?

Или предлагается написать самостоятельно ответ на предложенное письмо.

Documentary Collection (***Read, discuss, translate & write a reply***).

Dear Sirs

You **inquired after** the methods of payment for the order that offer protection to both **parties**. In our case we would recommend **Documentary Collection**. It is a relatively low-cost method of payment where the Exporter gives instructions to his bank as to the utilization of the supplied **shipping documents**, i. e.:

Release the documents to the Importer after payment — D/P — **documents against payment**;

Release the documents against acceptance of the draft — D/A — **documents against acceptance**.

On accepting **the draft at**, say, **30 days**, the Importer undertakes to pay as scheduled and **gets title to the goods** that he can sell and only after that **honor the draft**.

As you can see, this method of payment is **beneficial for** you as Importer. Documentary Collection is also acceptable to us as Exporter because the bank protects our title to the goods until the draft is accepted.

We hope that our offer suits you.

Respectfully yours,

Еще одним примером может служить задание:

**Find Your Voice:** Make dialogues basing on the above letters. You might invite an interpreter.

Подобные задания выступают в качестве финальной проверки степени усвоения данной темы и выполняются студентами после изучения всей темы, написания и анализа тестов и квизов.

Таким образом, созданы все условия для того, чтобы студенты могли выполнять как можно больше самостоятельной работы, опираясь на адекватные методические инструменты и совершенствуя свои профессиональные компетенции.

**Список использованных источников:**

1. *Безукладников К. Э.* Определение понятия «профессиональная компетенция». URL: [cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-professionalnaya-kompetentsiya/viewer](http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-professionalnaya-kompetentsiya/viewer). (Дата обращения: 05.11.2022)
2. *Блинов В. И., Волошина И. А., Есенина Е. Ю., Лейбович В. И., Новиков П. Н.* Словарь-справочник современного российского профессионального образования. Выпуск 1. — М.:ФИРО, 2010. — 228 с.
3. *Гусева Т. С., Мальцева А. М.* Business Communication 3 курс URL: [ed.mgimo.ru/course/view.php?id=1003](http://ed.mgimo.ru/course/view.php?id=1003)
4. *Десятова О. В., Леденева С. Н., Пономаренко Е. В., Паршутина Г. А.* // под общей редакцией Десятовой О. В. Английский язык. Практика перевода диалогов по деловой коммуникации. A Practical Course in Business Dialogue Translation and Interpretation: учебное пособие: уровни B2-C1; Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, кафедра английского языка №4. — Москва: МГИМО-Университет, 2021. — 255, (1) с.
5. *Кизима А. А.* Деловая игра как форма проведения профессионально ориентированного занятия по иностранному языку со студентами-международниками// Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму: Материалы научно методического семинара.11 ноября 2009 г. — М.: МГИМО (У), 2010. — 184с. — С. 106–111.
6. *Кизима А. А.* Организационно-педагогические условия профессиональной языковой пропедевтики экономистов-международников в высшей школе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 2019. URL: [mgimo.ru/upload/diss/2019/Kizima-dissertaciya.pdf](http://mgimo.ru/upload/diss/2019/Kizima-dissertaciya.pdf). (Дата обращения:25.10.22)
7. *Купцова Е. Ю.* Business Communication 4 курс URL: [ed.mgimo.ru/course/view.php?id=517](http://ed.mgimo.ru/course/view.php?id=517)
8. *Мазкова И. Г., Никитина Н. И.* Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалиста-международника// Вестник ЧПГУ им. И.Я. Яковлева. 2012. №1 (73) 4.2. URL: [cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-kommunikativnoy-inoyazychnoy-kultury-spetsialista-mezhdunarodnika/viewer](http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalno-kommunikativnoy-inoyazychnoy-kultury-spetsialista-mezhdunarodnika/viewer). (Дата обращения: 28.10.22)
9. *Смирнова О. В.* Сущность профессиональной коммуникативной компетенции// Вестник Бурятского Государственного Университета. URL: [cyberleninka.ru/article/n/suschnost-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-economista/viewer](http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-economista/viewer). (Дата обращения: 25.10.22.)





П. О. Джебраилова  
РФ, Тула

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация:** статья посвящена педагогическим условиям использования коммуникативных заданий для развития лексико-грамматических навыков. Коммуникативные упражнения — актуальное средство изучения английского языка, так как их систематическое использование развивает коммуникативную компетенцию. В статье описываются организационно-педагогические и психолого-педагогические условия, соблюдение которых необходимо для грамотного применения коммуникативных заданий на практических занятиях по английскому языку в старших классах.

**Ключевые слова:** обучение английскому языку, организационно-педагогические условия, психолого-педагогические условия, коммуникативные задания, развитие лексико-грамматических навыков.

В условиях современного мира в системе образования в общеобразовательных учреждениях (школах, лицеях, гимназиях) можно наблюдать модернизацию процесса и системы образования. Она заключается в использовании современных методик и практик не только учителями, но и методистами и тьюторами учебного процесса [3]. Обычно в педагогической практике к такому роду методик относится коммуникативная методика с опорой на задания с коммуникативной составляющей — коммуникативные задания, направленные на развитие продуктивных навыков использования лексико-грамматического материала в иноязычной устной речи.

Не стоит забывать о том, что во время использования коммуникативных заданий в процессе обучения иностранному языку можно столкнуться с рядом проблем, которые затрудняют успешную реализацию их потенциала в общеобразовательных учреждениях. Такими трудностями могут являться:

- низкий уровень теоретико-методических основ использования заданий с коммуникативной составляющей;



- разработка некоторых видов коммуникативных заданий (сюжетно-ролевая игра, деловая игра и т. д.) находится на низком уровне в связи с недостаточной подготовкой педагогических кадров в области методики преподавания английского языка;
- в образовательных пространствах современных школ отсутствуют технологии и средства для всестороннего развития обучающихся [4] и т. д.

Для использования коммуникативных заданий, которые направлены на развитие лексико-грамматического навыка обучающихся, необходимо соблюдать ряд организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, которые важны для успешного освоения учениками материала по английскому языку.

Кратко охарактеризуем организационно-педагогические и психолого-педагогические условия использования коммуникативных заданий, направленных на развитие лексико-грамматического навыка в условиях реализации данного подхода в старших классах общеобразовательных учреждений.

### **1. Организационно-педагогические условия**

Организационные условия — это комплекс мер, который важен и необходим учителям для создания всех условий для реализации коммуникативных заданий разных видов в учебной деятельности на практических занятиях по английскому языку. Результатом соблюдения таких условий являются следующие особенности обучающихся:

- повышение уровня их мотивации к изучению английского языка;
- развитие и более частое проявление таких личностных качеств, как самостоятельность, креативность, усидчивость, терпение;
- снижение уровня тревожности во время учебной деятельности [1].

К организационно-педагогическим условиям относят следующие меры, на которые важно обращать внимание на протяжении всего курса обучения английскому языку в общеобразовательных учреждениях:

- акцент на склонности, интересы и способности обучающихся. Это необходимо для того, чтобы преподаватель смог повысить уровень познавательного интереса к своему предмету у учеников. Если учитель будет учитывать интересы и склонности обучающихся, то ученики будут чувствовать себя комфортно на занятиях по английскому языку;
- постановка учебной задачи в четкой формулировке перед выполнением коммуникативного задания. Это важно для обеспечения успешности обучающихся и достижения образовательных результатов;
- вовлечение каждого в процесс иноязычного общения через обеспечение коммуникативного взаимодействия на основе обмена информацией, мнениями или аргументами;





- разработка критериев, которые используются преподавательским составом и методистами в учебном заведении, для объективного оценивания коммуникативных заданий и обеспечение прозрачности и последовательности их применения к ответам обучающихся.

## 2. Психолого-педагогические условия

Под психолого-педагогическими условиями часто понимают комплекс установок, который помогает сформировать у обучающихся позитивную мотивацию к процессу обучения и образования и, в частности, к заданиям с коммуникативными элементами на уроках по английскому языку. Мотивация — это совокупность разнообразных психологических факторов, которые определяют поведение, деятельность человека в разные временные промежутки его жизни.

Изучим уровень мотивации обучающихся на примере использования ролевой игры — коммуникативного задания, направленного на развитие лексико-грамматических навыков. В данном виде коммуникативного задания мотивация является осознанием важности и ценности процесса данной активности каждого участника. Это позволяет ученикам овладеть разного рода знаниями, умениями, навыками самостоятельно. Эти знания, умения и навыки обязательно должны быть определены Государственным стандартом среднего (полного) общего образования [5].

«Психолого-педагогические условия — использование методов индивидуальной, групповой и коллективной работы учащихся в игровом обучении, создание положительной мотивации игровой деятельности учащихся, гуманистическая направленность игрового процесса, формирование рефлексивной позиции субъектов игрового взаимодействия» [2, с. 65].

Выделим три наиболее значимые и важные психолого-педагогические условия, актуальные на практических занятиях по английскому языку:

- формирование положительной мотивации у обучающихся по отношению к коммуникативной деятельности, в том числе в игровой форме, через осознание ими смысла и ценности коммуникативного задания;
- организация рефлексии после выполнения коммуникативного задания. Это необходимо делать для развития у обучающихся умений анализировать свои собственные ошибки, навыков объективной критики, а также осмысления их действий;
- осуществление индивидуальной образовательной траектории обучающихся, основываясь на их опыте познания в рамках английского языка.

Таким образом, коммуникативные задания, которые направлены на развитие продуктивных лексико-грамматических навыков, обладают большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном планах. Во время выполнения коммуникативных заданий каждый участник коммуникативного взаимодействия может быть активным партнером в речевом общении. Интерактивный характер, присущий коммуникативным заданиям, обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и развитие коммуникабельности обучающихся, что важно и актуально и вне стен учебного заведения.

#### **Список использованных источников:**

1. *Газман О. С.* В школу — с игрой: Кн. для учителя [Текст]: учеб. пособие / О. С. Газман, Н. Е. Харитонова. — М.: Просвещение, 1991. — 96 с.
2. *Дегтярева В. Х.* Педагогические условия успешной реализации ролевой игры в учебно-воспитательном процессе средней школы [Электронный ресурс] // Вестник ЮУрГГПУ. — 2010. — № 3. — С. 64–67 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-uspeshnoy-realizatsii-rolevoy-igry-v-uchebno-vospitatelnom-protsesse-sredney-shkoly> (дата обращения: 10.11.2022).
3. *Загвязинский В. И.* Стратегия развития образования и ее реализация [Текст]: учеб. пособие / В. И. Загвязинский // Педагогика. — 2008. — № 3. — с. 7–17.
4. *Терехина Н. В.* Использование игровых методов и приемов на уроках английского языка как способ повышения мотивации к обучению [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — № S13. — 0,4 п. л. — С. 7. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/76161.htm> (дата обращения: 09.11.2022).
5. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования (10 — 11 классы) [Электронный ресурс] / ФГОС СОО, 2012. — URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 11.11.2022).



Я. С. Игнатенко,  
О. Г. Шайдарова  
РФ, Уссурийск

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СУВОРОВСКОМ УЧИЛИЩЕ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** настоящая статья посвящена вопросам интеграции урочной и внеурочной деятельности в рамках преподавания английского языка в довузовских учреждениях МО РФ. В статье приводятся примеры, как внеурочная деятельность позволяет интегрировать знания, полученные на уроках английского языка, с воспитанием личности обучающегося и развитием его творческого потенциала. Статья предназначена для преподавателей английского языка довузовских учреждений МО РФ и общеобразовательных школ, работающих по ФГОС нового поколения.

**Ключевые слова:** интеграция, внеурочная деятельность, специфика обучения, программа элективных курсов, формы и направления деятельности.

За последние годы современная система образования претерпевает серьезные изменения, требующие пересмотра традиционного подхода к образованию и воспитанию в целом. Приоритетным направлением, обозначенным в новом образовательном стандарте, является целостное развитие личности в системе образования. Оно обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т. е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Английский язык — это та учебная дисциплина, которая развивает мышление, филологический кругозор обучающихся и их познавательный интерес. Кроме того, он формирует у суворовцев уважительное отношение к культуре и народу страны изучаемого языка. Таким образом, английский язык в частности и любой иностранный язык в целом относятся к группе учебных предметов, имеющих огромный воспитатель-



ный и образовательный потенциал. Данный факт открывает широкие возможности интеграции урочной и внеурочной деятельности в рамках преподавания настоящей учебной дисциплины. Такая интеграция на наш взгляд является наиболее эффективным способом повышения уровня развития УУД и творческого потенциала обучающихся, она расширяет сферу применения иностранного языка, формируя широкую и разнообразную творческую образовательную среду. Несомненно, работа по формированию интеллектуальных умений и навыков осуществляется главным образом преподавателем на уроке при помощи различных современных технологий. Но реализация приобретенных знаний, умений и навыков, выявление возможностей обучающихся к различным видам деятельности, развитие опыта неформального общения осуществляется непосредственно во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность напрямую связана с урочной деятельностью. Отбор тематики и проблематики общения на внеурочных занятиях осуществляется с учетом материала программы обязательного изучения английского языка, ориентирован на реальные интересы и потребности суворовцев с учетом их возраста, на усиление деятельного характера обучения в целом. Таким образом, внеурочная деятельность позволяет интегрировать знания, полученные в процессе обучения английскому языку, с воспитанием личности обучающегося и развитием его творческого потенциала. Специфика обучения иностранному языку предполагает ряд проблем, с которыми сталкивается педагог:

- Овладение иностранным языком происходит вне языковой среды при ограниченном количестве часов.
- Отсутствие у ученика мотивации, основанной на естественной потребности к общению на иностранном языке.
- Отсутствие возможности использовать иноязычный речевой опыт в реальной жизни.

Эффективно преодолевать данные затруднения помогает именно внеурочная работа. Внеурочная деятельность по иностранному языку приобретает особую актуальность в достижении предметных, метапредметных и личностных результатов образования суворовцев.

В настоящее время существует множество видов, направлений и форм организации внеурочной деятельности обучающихся. В нашем училище ведется работа по таким направлениям как организация проектной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, участие суворовцев в олимпиадах, конкурсах, в том числе дистанционных, предметных неделях и т. д., работа кружков и элективных курсов по английскому языку «Открываем неизвестное с Английским», «Олимпиадный тренинг», «Пишем творчески», «В мире английской грамматики». Проследить интеграцию урочной и внеурочной деятельности можно на примере любого из приведенных направлений. Так, програм-

мы факультативных курсов «Открываем неизвестное с Английским» и «В мире английской грамматики» для обучающихся 8 класса имеют строго образовательную направленность и ориентированы на углубленное изучение материала, предусмотренного основной общеобразовательной программой по английскому языку в более творческом и свободном формате, тем самым расширяя кругозор, развивая навыки познавательной деятельности, сохраняя интерес, осознавая необходимость дальнейшего изучения языка.

Программы элективных курсов «Олимпиадный тренинг и «Пишем творчески» ориентированы на совершенствование и развитие у суворовцев экспериментальных навыков, умений применять знания в нестандартной ситуации, самостоятельно моделировать свою поисковую деятельность при решении экспериментальных задач. Материалы для занятий отбирались допустимо высокого уровня сложности, заставляя обучающихся думать на уроке, с интересом следить за ходом мысли одноклассников и преподавателя, активно включаться в обсуждение предложенных проблемных ситуаций. Данные программы использовались при подготовке суворовцев к участию во Всеармейской олимпиаде по английскому языку среди довузовских общеобразовательных учреждений МО РФ.

Учитывая специфику нашего учебного заведения, на практике мы стараемся придерживаться одного из основных направлений внеурочной деятельности базисного учебного плана — военно-патриотического. Примером реализации данного направления является участие наших суворовцев в заочном конкурсе творческих работ по иностранному языку среди довузовских образовательных учреждений МО РФ «Армия России в будущем». Творческой группе суворовцев под руководством преподавателей необходимо было предоставить видеоролик на иностранном языке в виде новостного репортажа о современной российской армии, включающего в себя все продуктивные виды речевой деятельности, отрабатываемые на уроках. Итогом конкурса стало первое призовое место в 1 номинации среди учащихся 8 классов довузовских образовательных учреждений МО РФ. Данный конкурс способствовал развитию не только иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих, но и организации поисковой деятельности обучающихся, их творческих способностей, воспитанию патриотизма и любви к Отечеству.

Неотъемлемой частью внеурочной работы по ИЯ в училище является и «Неделя иностранного языка». Ее несомненным достоинством является массовое участие обучающихся. Проведение Недели иностранного языка предоставляет суворовцам возможность участвовать в разнообразных внеклассных мероприятиях, цель которых не только

формировать познавательные интересы обучающихся, развивая их креативные качества, но и продемонстрировать уровень владения иностранным языком как средством межкультурного общения, что имеет для обучающихся особое значение в условиях овладения ИЯ при отсутствии ситуаций естественного общения с его носителями. Обычно в рамках Недели проводятся внеклассные мероприятия с военной составляющей. В этом году с суворовцами 8 класса был проведен классный час «Изучая английскую литературу. Разведчики, ставшие знаменитыми писателями», а также интеллектуальное шоу «Известные военнопольники» в формате передачи «Своя игра». В ходе этих мероприятий суворовцы познакомились с биографией и творчеством британских писателей, которые были разведчиками, вспомнили известных русских военнопольников и их заслуги перед Отечеством, расширили свой кругозор в области литературы и истории. Кроме того, проведенные внеклассные мероприятия являлись плавным продолжением основных тем изучаемых на уроках английского языка.

Следующим немаловажным компонентом внеурочной деятельности является научно-исследовательская деятельность. В нашем училище исследовательская деятельность суворовцев осуществляется через интеграцию английского языка, русского языка и литературы в научном обществе «Юный лингвист». Основы исследовательской деятельности были заложены во время работы летней творческой школы в 6 классе. Результаты исследовательской деятельности были представлены на ежегодной научно-практической конференции «Шаг в будущее» в мае 2016 года. Итог данной работы — 1 место в конкурсе исследовательских работ в рамках конференции. Успешная защита проекта замотивировала обучающихся. Суворовцы продолжили свою работу над интегрированным исследованием, результаты которого были представлены на научно-практической конференции «Шаг в будущее» в марте 2017 года на английском языке.

Итак, выше были представлены основные формы и направления внеурочной деятельности в 8 классе, которые складывались годами и представляют собой целостную систему. Эти формы и многие другие являются существенным компонентом в достижении целей образовательного процесса и позволяют обеспечить подлинную интеграцию урочной и внеурочной деятельности обучающихся по развитию у них универсальных учебных действий.

**Список использованной литературы:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).
2. *Казаренков В.* Основы педагогики: интеграция урочных и внеурочных занятий школьников. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/kazar/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/kazar/index.php)
3. *Кристинина Е. И.* Интеграция урочной и внеурочной деятельности в учебном процессе (из опыта работы) [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 100–104.



*Т. А. Картанина,  
П. М. Родионова,  
Я. В. Якушева  
РФ, Москва*

## АНАЛИЗ УЧЕБНИКА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ OUTCOMES С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ

**Аннотация:** в современном мире обучение иностранным языкам в школе требует пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов, то есть пересмотра концепции обучения. Вхождение в мировое сообщество, различные процессы, протекающие в сферах политики, экономики, культуры, смешение и перемещение народов и языков определяют проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения. Все это не может не отразиться на методике обучения иностранным языкам, не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков.

**Ключевые слова:** английский язык, лексический подход, учебник английского языка, методика обучения иностранным языкам, усвоение лексических единиц, иностранные языки.

Актуальность обучения английскому языку обуславливается доминантным положением, которое занимает английский язык в глобальной лингвистической реальности [1, с. 315]. Проблема обучения иностранному языку как средству общения приобретает особую значимость в современной школе [2, с. 175]. Основной целью в обучении иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной компетенции школьников, использование лексического подхода, обучение практическому овладению иностранным языком [3, с. 109]. Одной из важных проблем в обучении иностранным языкам является проблема выбора средств обучения, а именно учебников и учебных пособий.

Цель настоящей статьи состоит в проведении анализа характеристик учебника Outcomes с теоретической и практической точек зрения. В рамках проводимого исследования нами был выбран учебник уровня Elementary и проведены уроки для учащихся 5 «А» класса в МБОУ СОШ № 20 городского округа Щелково.

Учебно-методический комплекс Outcomes имеет направленность на достижение и развитие учащимися коммуникативных умений и навыков в реальной ситуации общения. Этот лексически богатый курс подчеркивает необходимость учеников общаться, используя англий-





ский язык на всех этапах урока. Последнее издание (2021 год) содержит более современный и глобальный контент, отражающий английский язык в том виде, в каком он используется в мире и виден через представленные тексты, фотографии и видео телевизионного канала National Geographic [4, с. 4]. Особое внимание уделяется лексическому составу английского языка, его реальному использованию, чтобы учащиеся могли развивать речевые навыки, необходимые в реальных условиях общения. Своей главной задачей авторы учебника считают необходимость дать учащемуся почувствовать, что он говорит на живом языке и использует его для получения информации и общения.

Outcomes основан прежде всего на лексическом подходе. На официальном сайте Outcomes прописан слоган всей линейки: «Real situations, real language, real Outcomes!» [4, с. 15]. Стандартный комплект Outcomes состоит из: Student's Book, Workbook, Vocabulary Builder.

Учителя по всему миру задаются вопросом, как лучше и эффективнее всего учить языки? Существует очень много подходов и техник: грамматико-переводной подход, коммуникативный подход, лексический подход и т. д. В этой статье мы рассмотрим принципы и последствия лексического подхода на примере УМК Outcomes.

Термин «лексический подход» был введен в 1993 году Майклом Льюисом, который заметил, что «язык состоит из грамматизированной лексики, а не лексикализованной грамматики». Основная идея подхода заключается в том, что лексика является основой языка, и наиболее важной частью обучения является способность понимать и воспроизводить лексические фразы в виде словосочетаний, устойчивых выражений, которые часто встречаются в диалогах [2, с. 182]. Если мы хотим научить учеников настоящему, естественному языку, мы должны сосредоточиться на том, чтобы научить их успешно общаться, а не на том, чтобы убедиться, что они владеют грамматикой [6, с. 15]. В процессе живого общения акцент делается на использование активного словарного запаса, а грамматические конструкции, встроенные в контекст речевой ситуации, как показала практика, усваиваются в более легкой форме, чем если их выделяют в отдельные правила.

В Outcomes новая лексика представлена в виде “chunks” («лексические фрагменты») и “collocations” («устойчивые словосочетания»), а не отдельных слов. Особое внимание уделено работе с этой лексикой. Учебник включает разнообразные упражнения, направленные на запоминание новых фраз, употребление их в контексте и отработку их в речи. Присутствуют и аудиоупражнения, где новые словосочетания нужно услышать в потоке звучащей речи. То есть ученики не только запоминают новые слова и учатся использовать их в подходящем контексте, но и начинают распознавать новую лексику на слух.

Повышенное внимание в учебнике уделяется практическим навыкам, в частности тому, как язык функционирует в контексте: как мы выражаем и понимаем согласие или несогласие, критику, предположения, советы и вопросы, как мы умеем на них правильно реагировать в определенной коммуникативной ситуации [5, с. 12]. Функциональный аспект языка часто является показателем того, насколько хорошо человек владеет языком. Учебник Outcomes помогает студентам разобраться с этим аспектом в разделе “Developing Conversations”. Сначала дается несколько примеров и объяснение того, как можно использовать новые фразы. После выполнения короткого упражнения студенты слушают новые для них фразы в потоке речи и отрабатывают их произношение.

Помимо работы с лексикой также ведется работа над произношением. На первый взгляд в Outcomes не так много упражнений, направленных именно на тренировку произношения. Такое впечатление может сложиться лишь потому, что эти задания тесно связаны либо с новой лексикой, либо с грамматикой. Студентам часто предлагается услышать новые фразы в потоке речи и повторить их близко к оригиналу. В учебнике есть отдельная рубрика под названием “Understanding fast speech”, которая направлена не только на понимание, но и на отработку произношения. Такое задание выполняется в рамках просмотра видео и представляет собой несколько предложений с выделенным словесным ударением и расставленными паузами. У студентов есть возможность прослушать эти предложения в разном темпе, а затем повторить.

УМК Outcomes знакомит с сайтом [eltoutcomes.com](http://eltoutcomes.com), где можно найти множество дополнительных ресурсов. Так, на сайте можно найти списки слов из учебника с примерами и устойчивыми словосочетаниями. Учащиеся самостоятельно могут проверить, как они усвоили новую лексику, пройдя лексический тест на прямо на сайте.

Рассмотрим, как в целях и результатах программы Outcomes отражены основные компетенции, обозначенные в примерной рабочей программе по английскому языку 2022 года. Отметим, что авторы программы ориентировались на Общеευропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages). Первая цель, которая изложена в пособии для учителя, — “to deal with the business of every day life in another country, and to help foreigners staying in their own country to do so” («заниматься повседневными делами в другой стране и помогать в этом иностранцам, находящимся в их собственной стране»). В содержании этой цели прослеживается развитие межкультурной и компенсаторной компетенции. Вторая цель — “to exchange information and ideas with young people and adults who speak a different language and to communicate their thoughts and feelings to them” («обмениваться информацией



и идеями с молодыми людьми и взрослыми, которые говорят на другом языке, и сообщать им свои мысли и чувства») — подразумевает развитие информационной компетенции. Третья цель — “to achieve a wider and deeper understanding of the way of life and forms of thought of other peoples and of their cultural heritage” («достичь более широкого и глубокого понимания образа жизни и форм мышления других народов и их культурного наследия») направлена на развитие социокультурной компетенции.

Так, был проведен урок в 5 «А» классе в языковой подгруппе по английскому языку при количестве учеников 12 человек. В качестве материала для урока из раздела «Free time» учебника (второй по счету раздел) была отобрана лексика, имеющая отношение к хобби (интересам и увлечениям). При подготовке к уроку учитель опирался на методические рекомендации, предложенные в Outcomes Elementary Teacher’s book. Выбор темы осуществлялся с опорой на «Примерную рабочую программу по английскому языку» 2022 года. В начале урока учитель разделил класс на группы по четыре человека и предложил им потренироваться задавать вопросы о своих увлечениях и увлечениях собеседника и отвечать на них. Предварительно каждой командой были получены шаблоны для составления вопросов и ответов (What do you like doing? What is your hobby? Do you like...? Do you want to...? What about you?), была возможность использовать заранее подготовленные слова и выражения, которые были связаны с видами деятельности (cooking, dancing, doing sport, drawing, going out for dinner, going to a concert / cinema, listening to music, playing computer games, playing the guitar / piano, reading, singing, swimming, walking, watching TV, taking photos, sending messages to (my) friends) и отношением учащихся к ним (I love, I don’t really like, in my free time I want to learn, I don’t really enjoy, I am fond of, I’m interested in, I think it’s great / interesting / exciting). Учитель выполнял руководящую функцию, следил за тем, насколько грамотно и точно учащиеся использовали язык.

Далее на уроке была проведена короткая пантомимическая игра. Учитель попросил учащихся в парах сесть лицом к лицу. Затем, написав на доске список из шести видов деятельности, он предложил ученикам в каждой паре, которые могут видеть доску, разыграть или изобразить слова своему партнеру. На протяжении игры учащиеся менялись партнерами. То есть была возможность реализовать свои коммуникативные навыки в смоделированной ситуации общения. При этом важнейшей задачей было поставить учащихся в необычную ситуацию, которая спровоцировала необходимость быстро ориентироваться и менять свое поведение.

Для проверки знаний учителем было проведено тестирование, состоящее из заданий различного типа. Предлагалось ответить на вопросы,

сопоставить части фраз и предложений, заполнить пробелы в диалогах, поставить слова в правильном порядке.

Содержание тестирования.

**1. Match the verb in column A with a noun in column B.**

- |                 |                           |
|-----------------|---------------------------|
| b) cooking      | 1) sport                  |
| c) sending      | 2) cinema                 |
| d) doing        | 3) dinner                 |
| e) going to the | 4) messages to my friends |
| f) playing      | 5) the guitar             |
| g) watching     | 6) video online           |
| h) listening to | 7) music                  |

**2. Put the words in the correct order.**

I / fond / online / am / watching / of / video.

He / on / keen / is / swimming.

She / walking / enjoy / really / doesn't.

I / fascinating / think / is / it.

They / doing / love / sport.

**3. Match the two halves of the sentences.**

- |                                       |                           |
|---------------------------------------|---------------------------|
| a) I don't really like to go...       | 1) TV.                    |
| b) I always enjoy watching...         | 2) out for dinner.        |
| c) In my free time I want to learn... | 3) how to play the piano. |
| d) I'm interested in...               | 4) meeting new people?    |
| e) Do you like...                     | 5) dancing and drawing.   |

**4. Complete the sentences with the words in the box.**

Words in the box: football, photos, a concert, reading, hobby.

1) A: Do you like taking... ?

B: Yes, I do. I am going to be a photographer.

2) A: Do you want to go to... ?

B: No. I think the tickets are too expensive.

3) A: Does your son like playing... ?

B: Of course. He likes to play in a team.

4) A: Are you interested in... ?

B: Yes, I am. I like travel books and adventure stories.

5) A: What is your... ?

B: I like playing computer games. It is really exciting.

Всего в тестировании учитывалось 30 лексических единиц (слов и выражений), которые составляют 100 % исследуемого материала. Проведенное исследование показало, что:

- а) двое из двенадцати учащихся (16,6 % от общего количества учеников) выполнили все задания теста (справились с заданием на 100 %);
- б) пять из двенадцати учащихся (41,6 % от общего количества учеников) допустили две ошибки (выполнили приблизительно 93,3 % предлагаемых задач);
- в) один ученик из двенадцати (8,3 % от общего количества учеников) допустил три ошибки (справился с заданиями на 90%);
- г) трое из двенадцати учащихся (25 % от общего количества учеников) сделали 4 ошибки (справились с заданием на 86,6%);
- д) один ученик из двенадцати (8,3 %) допустил 5 ошибок (выполнил тестирование на 83,3%).

Результаты исследования представлены в таблице 1:

Количество учеников	Процент (%) от общего числа обучающихся	Количество допущенных ошибок	Степень выполнения заданий (%)
2	16,6 %	0	100 %
5	41,6 %	2	93,3 %
1	8,3 %	3	90 %
3	25 %	4	86,6 %
1	8,3 %	5	83,3 %

Таблица 1.

Таким образом, на основании приведенных выше результатов исследования можно сделать вывод о том, что программа Outcomes позволяет добиться высоких результатов в усвоении обучающимися новой иностранной лексики.

В соответствии с вышеизложенным, можно сделать вывод о том, что в программе реализуются современные подходы к обучению: компетентностный, межкультурный, коммуникативно-когнитивный, системно-деятельностный подходы. УМК Outcomes представляет собой курс, который действительно имеет направленность на развитие языковой личности школьника.

#### Список использованных источников:

1. *Бекаревич Т. И.* Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе / Т. И. Бекаревич. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). —

- Т. 2. — Санкт-Петербург: Реноме, 2012. — С. 314–316. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1507/> (дата обращения: 09.11.2022).
2. *Боголепова, С. В.* Современные подходы к обучению иностранному языку: общее и частное / С. В. Боголепова // *Лингвистика и методика преподавания иностранных языков.* — 2020. — Т. 13. — № 2. — С. 168–189.
  3. *Шепелева К. А.* Оценка качества и эффективности современных УМК по английскому языку / К. А. Шепелева, О. В. Хасанова. — Текст: непосредственный // *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.).* — Т. 0. — Уфа: Лето, 2013. — С. 108–110. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4482/> (дата обращения: 09.11.2022).
  4. *Dellar H.* Outcomes. Elementary. Student's Book. / H. Dellar, A. Walkley // National Geographic Learning, 2017. — 212 p.
  5. *Dellar H.* Outcomes. Elementary. Teacher's Book. / H. Dellar, M. Sayer, A. Walkley // National Geographic Learning, 2017. — 268 p.
  6. *Lewis Michael.* Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach / Michael Lewis // Language Training, 1997. — 248 p.
  7. *Lewis Michael.* The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward / Michael Lewis // Language Training, 2002. — 200 p.
  8. *Peterson Elizabeth.* Culture in Second Language Teaching and Learning / Elizabeth Peterson // Cambridge University Press, 2011. — 262 с.



Т. Г. Кликушина,  
Д. А. Погорелова  
РФ, Таганрог

## ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация:** в статье рассмотрен процесс обучения английскому языку через просмотр аутентичных художественных фильмов на старшем этапе обучения в средней общеобразовательной школе. Раскрыты понятия «аутентичный художественный фильм» и «киноурок». Освещены теория и практика, этапы, принципы, формы работы зарубежных и отечественных педагогов с аутентичными художественными фильмами на уроках по иностранному языку, а также показан собственный опыт применения аутентичных художественных фильмов на уроках английского языка на старшем этапе обучения в средней общеобразовательной школе; представлены методические рекомендации на материале аутентичных художественных фильмов, направленные на формирование навыков речевой деятельности в старших классах. Авторы подчеркивают, что аутентичные видеоматериалы способствуют развитию не только речевой, языковой, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций, но и социокультурной компетенции как части коммуникативной компетенции, что является одной из основных целей обучения иностранным языкам. Немаловажным является и тот факт, что аутентичные видеоматериалы достаточно хорошо помогают осваивать иноязычную культуру, развивать мотивацию к изучению иностранного языка и мотивированность к осуществлению коммуникативной деятельности на иностранном языке, а также индивидуализировать процесс обучения.

**Ключевые слова:** аутентичные художественные фильмы (АХФ), киноурок, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, методические рекомендации для работы с АХФ, методика преподавания английского языка, старший этап обучения.

Кино является самым молодым видом искусства, но несмотря на это, многие отечественные и зарубежные учителя активно применяют аутентичные художественные фильмы в преподавании и рассматривают роль кино на уроках английского языка в своих научных работах.

Под термином «аутентичные материалы» мы обычно подразумеваем подлинные, неадаптированные тексты разного жанра и направленности, которые созданы носителями языка не для иностранцев и используются в учебном процессе в первоизданном, аутентичном виде. Следовательно, аутентичными текстами являются те тексты, которые заимствованы из языковой практики носителей языка и написаны носителями языка для носителей языка. Данные тексты характеризуются высокой информационной ценностью в плане языкового, страноведческого, исторического, социокультурного и социального материала [8].

Видеоматериалы, по мнению И. В. Кондратенко, представляют собой записанные на видеопленку документальные, мультипликационные и художественные фильмы, видеолекции, телепередачи, театральные постановки, репортажи, новости, телерекламу, видеоклипы и другие формы, соединяющие в себе зрительный и звуковой ряд [6].

Следовательно, под аутентичными видеоматериалами в обучении иностранному языку мы понимаем визуальное изображение художественного, документального, мультипликационного характера с аудиозвуковым сопровождением на иностранном языке (в нашем случае английском), которое записано на носитель и используется в качестве наглядного и лингводидактического материала, направленного на развитие коммуникативной и социокультурной компетенций у обучающихся в старших классах.

Согласно определению Е. Н. Солововой, коммуникативная компетенция — это сложная структура, которая предполагает подчинение одних составляющих ее аспектов другим. Социокультурная и лингвистическая компетенции неразрывно связаны, поэтому если общающиеся не обладают достаточными знаниями о системе и культуре языка, не могут корректно их использовать, то об акте коммуникации не может быть и речи [9, с. 10–15].

По мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, социокультурная компетенция это не только общие сведения о стране изучаемого языка, но и знание, принятие национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, а также способность использовать эти знания в процессе общения, согласно обычаям, правилам этикета, социальным особенностям и стереотипам поведения носителей языка [1, с. 286].

Аутентичный художественный фильм — это разновидность аутентичного видеоматериала аудиовизуального характера, представляющая собой скрипт зачастую сокращенного аутентичного литературного текста разной жанровой направленности, содержащий диалоги, монологи и авторскую речь.



Художественный фильм имеет ряд преимуществ при обучении школьников иностранному языку: 1) текст художественного фильма имеет визуальные образы (восприятие вербального и невербального языка); 2) нацелен на мгновенное восприятие аудиторией, наиболее информативен, содержание передано в доступном языковом стиле; 3) обладает когнитивными и лингвистическими функциями, наделен развлекательной функцией, которая позволяет аудитории воспринимать и изучать целевой материал гораздо эффективнее [8].

Применение аутентичных художественных фильмов при обучении аудированию, говорению, лексике и грамматике на уроках английского языка имеет множество преимуществ, среди которых необходимо выделить повышение мотивации обучающихся и их заинтересованности в теме урока, проявление желания участвовать в дискуссии, развитие навыков речевой деятельности, а также критического мышления. Просмотр кино снимает эмоциональное напряжение учеников и устраняет негативное отношение к учебе.

Влиянию аутентичных художественных фильмов на освоение английского языка уделяют внимание многие методисты, преподаватели и ученые из разных стран: Д. Уиллис, М. Аллан, Дж. Э. Кемп, Ф. Хэ, Ю. Ванг, Д. Б. Болтаева, И. В. Терехов и др.

Д. Уиллис выделяет следующие преимущества применения видеоматериалов в обучении: 1) контакт преподавателя с учениками непрерывен; 2) при просмотре фильма можно выполнять различные упражнения, например, на основе стоп-кадра или просмотра эпизода без звука; 3) видеоматериалы легко использовать при разных видах работы: индивидуальной, парной, групповой, коллективной [5, с. 17].

М. Аллан дополняет перечень преимуществ еще одним фактом, а именно возможностью разделения видеоматериала на части и работы с каждым необходимым фрагментом изолированно [2, с. 32].

И. В. Терехов выделяет следующие принципы обучения, на которые аутентичные видеоматериалы оказывают благоприятное влияние: «1) принцип коммуникативной и межкультурной направленности; 2) принцип наглядности и доступности; 3) принцип учета возрастных особенностей обучаемых; 4) принцип стимулирования и развития мышления учащихся; 5) принцип сознательной активности учащихся; 6) принцип сочетания различных методов и форм обучения в зависимости от задач и содержания обучения и соответствия методов и приемов целям обучения; 7) принцип связи теории с практикой» [10, с. 37].

Существуют особенности применения данных принципов: 1) погружение в языковую среду посредством видеоматериалов для создания естественной коммуникации, показателем которой выступает реакция коммуникатора в конкретной ситуации; 2) благодаря зрительному восприятию, ученикам проще понять и соотнести речь героев и со-



путствующие реалии социальной действительности; 3) разнообразие видеоматериалов для всех возрастных групп, охватывающих различную тематику; 4) опираясь на интересы обучающихся, есть возможность сделать задания более разнообразными, что стимулирует развитие мышления; 5) доступность материала, возможность воспроизведения на различных носителях; 6) внеурочная вовлеченность при работе с аутентичным видеоматериалом, способствующая саморазвитию; 7) понимание учениками в теории речевых реакций носителей языка, развитие умения рефлексии, интерпретации и имитации составляют методику организации учебного процесса. Планируемыми результатами в этом случае будет являться применение этих знаний на практике [10].

Ф. Хэ, использующий на своих уроках аутентичные анимационные фильмы, подтверждает мнение о том, что кино служит полезным аутентичным материалом для овладения языком и улучшает всесторонние способности учащихся к английскому языку, особенно навыки аудирования и разговорной речи [11, с. 381]. Исходя из своего преподавательского опыта, Ф. Хэ считает, что привлечение внимания учеников к изучению языка с помощью фильмов является ключом к эффективному обучению и служит «мостом между реальным миром и классной обстановкой» [11, с. 382]. Аутентичные фильмы содержат уникальную информацию о культуре англоговорящих стран, которая обычно не встречается в школьных учебниках.

Под киноуроком мы понимаем комплексный урок: 1) урок формирования всех видов речевой деятельности с целью формирования лексических и грамматических навыков и умений в области говорения, чтения, аудирования, письма; 2) урок интерактивной интеграции и погружения в культуру изучаемого языка: направленный на познание определенных сторон жизни англоязычной среды, тематически подведенный под изучаемую программу для уроков иностранного языка: семейная культура, образование, судебная система, книги и чтение, человек и музыка, трудные дети, телевидение, обычаи и традиции, живопись, история и др.; 3) урок, направленный на формирование целостной картины социально-культурной и языковой среды другого народа; 4) урок с целью формирования у обучающегося коммуникативной и социокультурной компетенций: культуры общения с кино, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации фильма, анализа и оценки кинотекста; 5) урок обучения различным формам самовыражения, в частности в проектной работе на итоговом занятии по изучаемой теме.

Учебный план для киноуроков был предложен американским учителем Дж. Э. Кемпом, который считает, что главная цель урока — помочь учащимся «изучить тематические тонкости своей деятельности в классе и получить больше информации об изучаемом языке» [цит. по 4, с. 180].

Существует несколько этапов работы над аутентичным художественным фильмом в ходе киноурока. Мы придерживаемся точки зрения ряда авторов С. Е. Никитиной, А. А. Благовещенской, Е. В. Гутман в необходимости выделения следующих этапов работы:

На первом этапе изучается фильм, который преподаватель планирует представить студентам (актуальность, соответствие фильма учебной программе; оценка сложности языка АХФ, уровня владения иностранным языком обучающимися; время, необходимое для просмотра фильма, а также для выполнения заданий и упражнений).

Второй этап — разработка допросмотровых, послепросмотровых заданий, а также упражнений для выполнения в процессе просмотра художественного фильма.

Постпросмотровые задания направлены на то, чтобы стимулировать учеников к использованию изучаемого языка в повседневной жизни, а также повысить их критическое мышление и способность анализировать на иностранном языке [8]. Мы предлагаем еще несколько видов работы в ходе постпросмотровых упражнений: 1) “Comment on”: ученикам даются цитаты из фильма: надо вспомнить, кто, когда и при каких обстоятельствах сказал это, и что по этому поводу думают ученики; 2) выписать реалии из фильма и попросить учеников найти информацию и сделать презентации по указанным культурным объектам, личностям, культурологическим фактам; 3) написать эссе, темой которого может быть название фильма, цитата из фильма или подобранная цитата на заданную тему, высказанная кем-то из знаменитых людей.

Преподаватель из Пекина Ю. Ванг также делится опытом использования аутентичных фильмов на уроках английского языка. Ю. Ванг делит киноурок на несколько этапов. На первом этапе ученики по названию предугадывают содержание фильма “The Yellow Handkerchief”, а также знакомятся с новой лексикой. На втором этапе происходит обсуждение просмотренного фильма. После просмотра всего фильма можно разделить учащихся на группы по четыре-пять человек в каждой и сравнить их предыдущие прогнозы и основные идеи, а также найти взаимосвязь между темой и названием кино [4, с. 181]. Один представитель от каждой группы может сообщить о результатах обсуждения. Согласно Ю. Вангу, этот метод отличается от традиционного формата обучения в Китае, однако он помогает учащимся обратиться напрямую к контексту фильма. Учитель может попросить учеников высказать свое мнение о различных вопросах, которые поднимаются в фильме. Суждения о картине “The Yellow Handkerchief” могут основываться на таких вопросах, как: 1) Where were the young people going? 2) How were the characters dressed? 3) Why were the young people on the bus interested in the main character? 4) What do you think of his wife?

На основе самостоятельного мышления и анализа учащегося учителя как проводники включаются в деятельность учащихся, используют полученную информацию для постановки важных вопросов, которые поощряют любознательность, творчество детей. В старших классах такие вопросы могут стать основой для более формализованных учебных дебатов.

Финальным этапом киноурока может стать ролевая игра. По мнению Ю. Ванга, подражание актерам и инсценировка киносценария являются хорошим способом закрепить изученные с помощью фильма лексические единицы [4, с. 181]. Такое активное участие детей является ключом к успешному обучению. Также учитель может попросить каждую пару студентов написать диалог между героями в определенной сцене самостоятельно.

Другой метод — дать учащимся 5–10 минут на обсуждение возможной концовки фильма, например, того, что может случиться с главным героем, когда он вернется домой. Ученикам предлагается дать полную свободу воображению. В течение процесса преподаватель выступает только в качестве консультанта, предлагая помощь в случае необходимости. После выступления учащихся преподаватель комментирует работу учеников и корректирует их ошибки, которые должны восприниматься как источники обратной связи, полезные для будущего обучения. По мнению Д. Митчелла, учащиеся, пытающиеся изо всех сил творчески и непредсказуемо использовать иностранный язык, неизбежно делают ошибки, что является нормальной частью изучения языка, в этом случае постоянная коррекция не нужна и даже контрпродуктивна [цит. по 4, с. 182]. Умение учиться на своих ошибках — это важный навык, необходимый для постоянного развития языка.

Д. Б. Болтаева предлагает следующие эффективные способы использования аутентичных фильмов на уроках английского языка:

- 1) **Немое кино.** Учитель разделяет класс на пары. Один ученик сидит спиной к экрану телевизора, а другой смотрит на экран. Преподаватель включает короткий киноэпизод без звука, и студент перед экраном должен описать, что происходит в ролике, в то время как второй ученик должен угадать фильм по описанию.
- 2) **Игра-предсказание.** Учитель делит класс на несколько команд и включает сцену из фильма. После этого каждая группа совещается и высказывает свои предположения по поводу того, что произойдет в сцене дальше. Когда все ученики высказали свои теории, преподаватель воспроизводит сцену и определяет, какая из групп была наиболее близка к сюжету фильма.
- 3) **Словарный запас.** Учитель раздает листы с дефинициями слов, которые будут встречаться в кинофрагменте. Ученики, работая

в группах или в индивидуальном порядке, ищут в сцене слова, которые подходят под данные определения. За каждый правильный ответ преподаватель начисляет баллы. Если у студентов возникнут трудности с выполнением задания, можно воспроизвести сцену несколько раз.

- 4) **Угадай диалог.** Преподаватель включает киносцену без звука, в которой два персонажа ведут диалог. Ученики пробуют угадать, о чем идет речь в видеоролике, определяют общую тему, например, разговор между возлюбленными, ссора друзей, бизнес-сделка и т. д. При повторном просмотре студенты пытаются придумать диалог по речевому образцу, который может подойти к определенной сцене. В конце учитель воспроизводит сцену уже со звуком, чтобы определить, насколько близки были ученики к реальному содержанию фильма.
- 5) **Угадай мой фильм.** Учитель делит класс на пары. Каждый студент выбирает фильм и записывает такие детали, как основной сюжет картины, имена главных персонажей, место и время действия. После этого ученик описывает выбранное кино своему соседу. Балл получает та пара, в которой был угадан фильм» [3, с. 26–27].

Для того чтобы проверить эффективность применения аутентичных художественных фильмов на уроках английского языка, 20 сентября 2022 года мы провели киноурок с 9 «В» классом во время практики в МАОУ гимназии №2 города Таганрога под названием “Harry’s Magical Map of Hogwarts” по фильму “Harry Potter and the Prisoner of Azkaban”, предварительно посетив уроки в данном классе, чтобы определить языковой уровень учеников и их мотивацию. Киноурок состоял из трех этапов: преддемонстрационного, демонстрационного и последемонстрационного.

На преддемонстрационном этапе ученики по фотографиям угадывали, из какого фильма они будут смотреть фрагмент. Перед тем как показать сцену из фильма «Harry Potter and the Prisoner of Azkaban», мы сняли языковые трудности и раздали карточки с новыми лексическими единицами, которые встретятся в сцене из фильма: to pipe down, bless him, rubbish, wrench, if you will, I solemnly swear that I am up to no good, Messrs. Moony, Wormtail, Padfoot and Prongs, the Marauder’s Map, to owe, a study, pacing, to nick, secret passageways, the One-Eyed Witch passageway, cellar, to head, give it a tap, mischief managed, otherwise [7]. Некоторые из них были уже знакомы, и ученики без проблем могли подобрать русские эквиваленты, однако остальные слова и словосочетания были неизвестны, и старшеклассники перевели новые лексические единицы, прослушав их дефиниции на английском языке по ходу просмотра сцены из фильма. Также ученики по знакомым лек-

сическим единицам пытались определить, какую именно сцену они будут смотреть.

На демонстрационном этапе ученики смотрели сцену из фильма и, прослушав дефиниции незнакомых слов, нашли эквиваленты на русском языке, а также ответили на вопросы по содержанию сцены при повторном ее просмотре.

На последемонстрационном этапе мы проверили правильность переведенных слов и словосочетаний, а также ответов на вопросы. После проверки мы выдали сценарий сцены 3 ученикам, которые должны исполнить роли Гарри Поттера, Фреда и Джорджа Уизли. Старшеклассники разыграли сцену из фильма, используя в качестве реквизита волшебные палочки, мантию-невидимку и Карту Мародеров.

Можно отметить высокую активность и вовлеченность учеников, слаженную работу во время проигрывания сцены из фильма. На протяжении всего занятия наблюдался положительный эмоциональный настрой, нам удалось вовлечь в деятельность абсолютно всех учащихся. Также было замечено, что у учеников, которые ранее в течение занятий отвлекались и не проявляли желания принимать участие в деятельности на уроке, оказались замотивированы во время просмотра кинофрагмента и выполнения заданий. Концентрация внимания и мотивация данных учеников повысилась, что подтверждает эффективность использования аутентичных художественных фильмов на уроках английского языка.

Таким образом, киноуроки не только реализуют учебные цели, задачи и знакомят обучающихся с новыми лексическими единицами и грамматическими конструкциями, но и погружают их в культурную среду носителей языка, показывая быт и жизнь, культуру жителей англоговорящих стран. Мы пришли к выводу, что использование аутентичных художественных видеоматериалов на уроках английского языка позволяет: 1) повысить мотивацию и интерес учеников, разнообразить виды деятельности во время урока; 2) создать языковую среду с учетом социолингвистических и страноведческих фактов и явлений; 3) бесконфликтно сравнить культуру и особенности языка, быта родной страны и страны изучаемого языка; 4) придать содержанию образовательного процесса творческий, проблемный, исследовательский характер; 5) обратить внимание на интонацию говорящих, поведение, раскрыть язык телодвижений (мимика и жесты, культурные, этические, этнические особенности); 6) благоприятную эмоциональную атмосферу, преодолеть страх «сделать или сказать что-то не так» и поднять уровень мотивации к коммуникации, а также изучению языка в целом; 7) ускорить процесс получения и закрепления новых знаний.

Проведенный и проанализированный в 9 «В» классе киноурок показал, что после просмотра аутентичных фильмов на занятиях по английскому языку даже у постоянно отвлекающихся старшеклассников повысилась мотивация и концентрация внимания. На этапе рефлексии дети восторженно говорили о проведенном занятии и хотели бы, что в их в расписании присутствовало больше занятий в формате киноуроков. Ученики получают не просто удовольствие, но и новые знания, развивая свои лингвистические умения и совершенствуя навыки в овладении английским языком.

#### Список использованных источников:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Allan M. *Teaching English with video*. London: Longman, 1985. 128 p.
3. Болтаева Д. Б. Как эффективно использовать фильмы на уроках английского как второй язык (esl) // NovalInfo.Ru. — 2020. — № 119. — С. 26–27.
4. Wang Y. *Using Films in the Multimedia English Class* // English Language Teaching. 2009. № 2. Pp. 179-184.
5. Willis 1983, 17 Willis D. The potentials and Limitations of Video // Video-applications in ELT. — Pergamon Press, 1983. P.17
6. ондратенко И. В. Особенности технологии применения видеоматериалов в учебном процессе// Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. № 4(28) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tehnologii-primeneniya-videomaterialov-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 10.11.2022).
7. Learn English with Harry Potter. Harry's Magical Map of Hogwarts Genius [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=-AP8iJn7qOo> (дата обращения: 24.10.2022).
8. Никитина С. Е., Благовещенская А. А., Гутман Е. В. Специфика и потенциал аутентичного художественного фильма как метода обучения иностранному языку// Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 62–2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-i-potentsial-autentichnogo-hudozhestvennogo-filma-kak-metoda-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 05.11.2022).
9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М.: — АСТ: Астрель, 2008. — 238 с.



10. *Терехов И. В.* Изучение речевого поведения носителей языка на материале современного британского кино: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Терехов Иван Владимирович; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. — Тамбов, 2011. — 174 с.
11. *He F.* Study of Teaching English in Primary School with Original English Animated Films // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019. № 325. Pp. 380–383.





*О. В. Князева,  
А. А. Ксенофонтова,  
РФ, Москва*

## ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ЯЗЫКОВЫМ УРОВНЕМ

**Аннотация:** статья рассматривает, каким образом чтение связано с успешностью обучения на иностранном языке, детально разбирает процесс чтения «снизу вверх» и «сверху вниз» и поясняет, как данные способы чтения реализуются у студентов с разным уровнем владения иностранным языком.

**Ключевые слова:** чтение, обработка информации «снизу вверх», обработка информации «сверху вниз», системные знания и schemata.

Чтение — это языковой навык, который затрагивает все сферы жизни человека. От того, насколько успешно человек читает, во многом зависит его успех и в других сферах, в частности в академической среде. Чтение имеет важное значение для успешной учебы и способствует повышению успеваемости студентов, значительно помогая их учебному процессу. Любое чтение в высших учебных заведениях также может повлиять на успеваемость студентов, так как недостаточное развитие навыков чтения негативно сказывается на академической успеваемости [3]. Это связано с тем, что любой образовательный процесс включает в себя необходимость читать и понимать прочитанное. Из этого вытекает необходимость обучения студентов навыкам чтения как на родном, так и на иностранном языке [1].

При развитии навыков чтения на родном языке процесс протекает органично за счет постоянной практики и погруженности в языковой контекст. Это значит, что с ранних лет дети обучаются читать постепенно и с годами совершенствуют этот навык за счет непрерывающейся практики в процессе чтения. Кроме того, материалы для чтения усложняются наравне с оттачиванием навыка: чем старше становится человек, тем сложнее становится форма и содержание текстов. Так, дети учатся основам чтения в букварях, начиная со слогов, переходя к словосочетаниям и предложениям. Каждая последующая ступень обучения несет постепенное усложнение как в рамках содержания текстов, так и в их объеме. Таким образом, к концу школьного обучения они могут работать со сложными и длинными текстами.

Однако в рамках обучения иностранному языку такая модель не всегда осуществима. Студенты зачастую ограничены как во времени, так и в наличии языковой среды. Это вынужденно ускоряет процесс получения навыка чтения, при этом страдает качество его отработки. Недостаточно качественно развитый навык чтения в свою очередь влияет на развитие остальных языковых навыков, что порождает необходимость оптимизации образовательного процесса. Для решения данной проблемы следует разобраться, как работают механизмы чтения и что влияет на его успешность.

В первую очередь необходимо определить, что понимается под чтением. Согласно Альюсефу, чтение — это процесс взаимодействия читателя с текстом, в результате которого формируется автоматичность и беглость чтения [4]. В ходе данного взаимодействия читатель расшифровывает значение текста, используя различные виды знаний: лингвистические и экстралингвистические. Расшифровывание может происходить несколькими способами: «снизу вверх» и «сверху вниз» или восходящий или нисходящий способы соответственно [2].

#### **Подход «снизу вверх» в чтении**

Подход к чтению «снизу вверх» часто ассоциируется с обучением фонетике. Так происходит, потому что читающие обрабатывают текст, начиная с минимальной лингвистической единицы — соотношения графемы (буквы) и фонемы (звука), заканчивая наиболее крупными лингвистическими единицами.

Кроме того, при чтении информация воспринимается последовательными отрывками. Смысл информации вычленяется из низкоуровневых ощущений органов чувств при помощи высокоуровневых действий [5]. Иными словами, распознавание и понимание отдельных букв ведет к пониманию слов, а это в свою очередь способствует пониманию смысла отдельных предложений и впоследствии всего текста.

При анализе этой модели Перселлом-Гейтсом выявил, что чтение начинается с визуального узнавания букв и переноса их в фонетическую систему для сопоставления [10]. Узнанные слова хранятся в оперативной памяти и затем обрабатываются и определяются как предложения и текст.

При этом выделяют три уровня обработки информации. На первом уровне читающий получает графическую информацию через визуальную систему, переводит буквы в звуки. Далее звуки, отрывок за отрывком, переводятся на второй уровень, где они преобразуются в индивидуальные слова. На третьем уровне из этих слов вычленяется смысл и переносится в систему, отвечающую за знания. Таким образом, информация обрабатывается и трансформируется из низкоуровневых ощущений органов чувств в смысл через серию высокоуровневых сенсорных действий [10].

Вместе с этим надо понимать, что успешность чтения зависит от того, насколько быстро и точно читающий узнает и определяет визуальные символы и насколько автоматически это происходит.

Лаберж и Самуэль отмечают что распознавание и расшифровка слов — это базовые навыки, необходимые для восприятия смысла [9]. Однако и расшифровка и понимание — это сложные задачи, требующие концентрации от читающего. Когда человек только учится читать, на расшифровку слов уходит гораздо больше усилий, следовательно, остается меньше внимания на понимание прочитанного.

Как только расшифровка становится автоматической благодаря регулярной отработке буквенно-звуковых соотношений, читающий акцентирует все внимание на понимании смысла прочитанного. Таким образом, чем более автоматически происходит распознавание слов, тем успешнее осуществляется чтение.

Модель чтения «снизу вверх» широко критиковалась за свой линейный и односторонний подход, а также неспособность объяснить, какую роль играет «значение» во время чтения. Несмотря на это, полностью ее отвергать не стоит, так как она служит основой для начинающих и неуверенных читателей, кто в первую очередь полагается на низкоуровневую обработку, такую как соотношение букв и звуков.

### **Подход «сверху вниз» в чтении**

Подход «сверху вниз» в чтении также известен как модель чтения, основанная на концепциях и предположениях. Основывается модель на том, что опыт и система предшествующих знаний (*schemata*) читателя влияют на понимание прочитанного. Английским термином *schemata* называют систему понятий и концептов, сформированных у человека в сознании и необходимых для точного понимания контекста [6, с. 86]. Другими словами, чтение идет от целого (самого текста) к отдельным частям (лексическим единицам) и зависит главным образом от смысла, вычлененного читателем.

Гудман высказал предположение, что необходимо иметь предварительные синтаксические и семантические знания, которые позволяют эффективно читать, предсказывая содержание текста, вместо того чтобы распознавать такие точные лингвистические элементы как слова, фразы и предложения [7]. Позже, в рамках когнитивной лингвистики, чтение было названо своего рода «психолингвистической игрой в догадки» [8].

В модели «сверху вниз» чтение происходит не только за счет визуальной идентификации фрагментов текста, но и за счет способности предвидеть, какие слова появятся следующими. Например, читая отрывок, человек предсказывает его общее значение, а затем подтверждает его, сравнивая гипотезу со значениями слов в конкретном контексте.



Использование такого подхода позволяет выявить его нисходящий характер, поскольку сначала информация обрабатывается на семантическом уровне, а затем сводится к идентификации конкретных слов. Это дает читателю возможность понимать основную мысль текста без понимания каждого использованного в нем слова.

Этот подход также совпадает с теорией избыточности Смита, которая предполагает, что такие источники информации, как зрение, слух, синтаксис и семантика, неизбежно пересекаются друг с другом [11]. По сути это означает, что читатель может заменить один из источников информации, если он отсутствует. Что касается визуальной информации, читатели могли бы меньше зависеть от нее, если бы они могли получить доступ к другим источникам, таким как владение общеизвестными фактами или собственным опытом. На практике это позволяет распознавать знакомые слова целиком по первым и последним буквам, не рассматривая каждую букву по отдельности для понимания. Это поддерживает модель чтения «сверху вниз» Гудмана, поскольку графическая идентификация слов вторична по отношению к пониманию текста.

Несмотря на работы Смита и Гудмана, данная модель чтения подвергалась критике со стороны других ученых. Одним из критиков был Станович, который утверждал, что понимание прочитанного зависит как от графического распознавания, так и от предсказания смысла [12]. Он выяснил, что хорошие читатели, скорее всего, будут применять подход, основанный на данных, если это возможно, и обращаться к контексту, только когда лексических подсказок в виде знакомых слов недостаточно.

В рамках обучения чтению модель «сверху вниз» подходит для студентов, имеющих достаточный словарный запас и обладающих необходимыми жизненным опытом и знаниями. В этом случае понимание текста будет вытекать из вышеуказанных условий и не будет зависеть от понимания каждого отдельного слова.

## Выводы

Из вышесказанного можно сделать вывод, что при обучении чтению преподаватель должен понимать, что обе модели следует использовать в зависимости от уровня обучающихся и их языковых потребностей для улучшения навыков чтения. Кроме того, выбор материалов для обучения и заданий на отработку навыков чтения должен напрямую зависеть от того, какая из моделей доминирует в группе обучающихся: «снизу вверх» или «сверху вниз». Для групп с низким уровнем языка более типична модель «снизу вверх», так как они еще не распознают общий смысл текста, а фокусируются на отдельных словах. С другой стороны, группы с высоким уровнем владения языком чаще используют модель

«сверху вниз» при чтении, так как их лингвистический и экстралингвистический опыт позволяет им не заострять внимание на понимании отдельных слов, и они сразу переходят к пониманию смысла текста.

При верном подборе текстов и заданий к ним у студентов появляется возможность довести навыки чтения до автоматизма, что повышает эффективность чтения. Таким образом, развитие и повышение эффективности навыков чтения позволяет студентам улучшить свою академическую успеваемость в рамках изучения иностранного языка.

#### Список использованных источников:

1. *Дейбнер Д. А.* Обучение чтению и развитие навыков чтения на иностранном языке // Педагогика и психология образования. — 2018. — № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-i-razvitie-navykov-chteniya-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 10.10.2022).
2. *Железнова Е. Г.* Чтение как один из способов обучения английскому языку // Научный вестник ЮИМ. — 2019. — № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-odin-iz-sposobov-obucheniya-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 12.10.2022).
3. *Abdullah, N. A.* The influence of digital reading habits on student performance at vision college: a conceptual framework. *Journal of Information and Knowledge Management (JIKM)*, 12 (1), 2022. 100–109 pp.
4. *Alyousef H.* Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *Reading Matrix: An International Online Journal* 5, 2005. 143–154 pp.
5. *Amadi E. A.* Bottom-up theory and phonics instruction: implications for beginning reading. *European Journal of Applied Linguistics Studies* (1), 2019. 89–99 pp.
6. *Cook G.* Key Concepts in ELT: Schemas. *ELT Journal Volume* 51. Oxford University Press, 1997.
7. *Goodman K. S.* Language and Thinking in School: A Whole-Language Curriculum (3rd ed.). New York: Owen Publishers, 1987.
8. *Goodman K. S.* Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971. 135–142 pp.
9. *Laberge D., Samuels S. J.* Towards a theory of automatic information Processing in reading. *Cognitive Psychology*. 6, 1994. 293–323 pp.
10. *Purcell-Gates V.* *There's reading ... And then there's reading*. Process Models and Instruction; focus on basics connecting research and practice. 1997.
11. *Smith F.* Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
12. *Stanovich K. E.* Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 1980. 32–71 pp.



*С. В. Мозильниченко,  
В. П. Ипатова,  
О. В. Бастрыкина  
РФ, Воронеж*

## **ЗНАЧЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ИНЖЕНЕРНО-АВИАЦИОННОЙ СЛУЖБЫ**

**Аннотация:** в статье рассматривается роль и функции иноязычной подготовки для формирования профессионально-коммуникативной компетенции курсанта инженерно-авиационного вуза, анализируются составляющие иноязычной коммуникативной компетенции курсанта военного вуза.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, составляющие иноязычной коммуникативной компетенции, профессионально-коммуникативная компетенция, курсант военного вуза, специалист инженерно-авиационной службы.

Как известно, структуру профессионально-коммуникативной компетенции специалиста можно рассматривать в многообразии когнитивных, социальных, личностно-ориентированных, мотивационных, профессионально-поведенческих и других феноменов. Уровень универсальной профессиональной компетенции специалиста-выпускника военного авиационного вуза существенно возрастает при наличии хорошо сформированной иноязычной компетенции в области его профессиональной коммуникации.

Наличие хорошо сформированной профессионально-коммуникативной компетенции — это характеристика готовности любого военного специалиста к выполнению его профессиональной деятельности в будущем. Подобная компетенция предполагает наличие у специалиста целого ряда умений, таких как выполнение управленческих функций, обеспечение эксплуатационно-технической и учебно-тренировочной деятельности, а также проведение научно-исследовательской работы [1, с. 483].

Иностранный язык, который является одним из элементов действующего Федерального государственного образовательного стандарта, превращается в приоритетную и существенную ценность в учебном процессе. Основные цели освоения учебной дисциплины «Иностран-



ный язык» — это развитие универсальной и военно-профессиональной компетенций для обеспечения академического и профессионального взаимодействия на иностранном языке, а также привитие способности анализировать и учитывать особенности, присущие лингвокультурам других стран и народов.

Следовательно, профессиональная составляющая высшего образования может рассматривать иноязычную подготовку специалиста в качестве социального процесса, в котором происходит формирование профессионально-ориентированной личности, с учетом специфики иноязычной подготовки специалиста конкретной области, способного к осуществлению информационно-коммуникативной деятельности в любой социально-значимой сфере. Это будет способствовать развитию и систематизации всей совокупности качеств, которые присущи любому профессиональному сообществу, в данном случае будущим специалистам инженерно-авиационной службы [3, с. 676].

Целью обучения в военных вузах России является воспитание курсантов как профессиональных офицеров, готовых к дальнейшим интеллектуальным и этическим вызовам в соответствии с задачами армии в условиях технического прогресса и быстрого обмена информацией. Овладение иностранным языком является важным пунктом в достижении многочисленных целей военного образования. Таким образом, учебная деятельность по иностранному языку в военном авиационном институте сосредоточена на решении главной задачи иноязычной подготовки — формирование иноязычной коммуникативной компетентности специалистов инженерно-авиационной службы.

Современная международная ситуация формирует у курсантов понимание важности иноязычной коммуникативной компетенции в процессе их академической подготовки. Очевидно, что вузовским преподавателям недостаточно просто научить курсантов взаимодействовать на иностранном языке в общих ситуациях общения. Они должны научить их общению в военно-профессиональных ситуациях, связанных с будущей специальностью.

В военно-авиационных вузах совершенствование коммуникативной компетенции на иностранном языке осуществляется на основе формирования ее составляющих — лингвистической (языковой), социолингвистической, дискурсивной (речевой) и социокультурной компетенций.

Как известно, речевая компетенция предполагает наличие умений сознательно производить выбор средств языка, которые необходимы для общения в конкретной речевой ситуации. Это включает правильное восприятие устной и письменной речи и умение репродуцировать ее содержание в нужном объеме, выстраивание собственных связанных



фраз различной жанровой, стилистической и типологической принадлежности [4, с. 143–144].

Формирование и развитие у курсантов четырех речевых умений — говорения, аудирования, чтения и письменной речи — является основным содержанием обучения иностранным языкам в военном вузе, поскольку владение иностранным языком многоаспектно. Обучение всем видам речевой деятельности осуществляется в рамках широкого социокультурного контекста и опирается на сформированные навыки и умения, которые подлежат дальнейшему развитию [2, с. 171].

На занятиях по иностранному языку в ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Воронеж) умения говорения развиваются на основе текстов общей и специальной военной тематики на следующие темы: «Начальная военная подготовка», «Воинские звания и знаки различия», «Типы воздушных судов военного назначения», «Устройство воздушного судна военного назначения», «Типы приказов», «Структура приказа», «Учет, хранение и техническое обслуживание авиационно-технического имущества» и другие. Курсанты учатся строить как монологические, так и диалогические высказывания по данной тематике. На занятиях преподаватель уделяет внимание всем видам чтения (поисковое, просмотровое чтение, ознакомительное и изучающее чтение) и аудирования (с пониманием основного содержания текста, с полным пониманием его содержания, с выборочным пониманием информации). Что касается письменной речи, то в указанном военном вузе она развивается с помощью заполнения идентификационных карточек, написания аннотаций, писем, эссе.

Социокультурная компетентность становится все более важной и значимой. Она предполагает знание и умение использовать лексические единицы с национально-культурной семантикой, владеть национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной лексики, которые приняты в данной культуре, а также включает знание социокультурного, историко-культурного фона и умение применять эту информацию для достижения взаимопонимания с носителями данной культуры. Овладение этой компетенцией особенно актуально для курсантов военного вуза, что обусловлено разницей в социально-культурных особенностях военных отраслей разных стран.

Лингвистическая, или языковая, компетенция — это приобретенная способность использовать правильные лексические и грамматические формы, а также умение воспринимать смысловые отрезки в устной и письменной речи, структурированные в соответствии с нормами изучаемого иностранного языка. Курсанты военных вузов должны быть знакомы как с общей военной лексикой, так и с военно-профессиональной лексикой по своей специальности, и грамматическими



конструкциями, наиболее часто используемыми в ситуациях профессионального общения.

Следует отметить, что в ВУНЦ ВВС «ВВА» особое внимание уделяется формированию и совершенствованию продуктивных и рецептивных лексических навыков курсантов при изучении следующих тем: «Распорядок дня военнослужащего», «Карьера военнослужащего», «Воинские звания и знаки различия», «Типы воздушных судов военного назначения», «Миротворческая деятельность», «Типы приказов» и других. Грамматические темы, изучаемые на занятиях по английскому языку в указанном военном вузе, включают такие темы, как «Простые времена», «Длительные времена», «Перфектные времена», «Предлоги», «Степени сравнения прилагательных и наречий», «Модальные глаголы», «Пассивный залог» и другие.

Социолингвистическая компетенция — это умение выбрать нужную лингвистическую форму и способ ее выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и замысла говорящего. Курсанты должны знать правила и нормы общения, которые приняты в военной сфере стран изучаемого языка, владеть определенными языковыми клише, использующимися в профессионально-ориентированных ситуациях общения.

Можно заметить, что компоненты коммуникативной компетенции связаны и взаимозависимы. Сформированная речевая компетенция у специалиста инженерно-авиационной службы подразумевает наличие у него способности к осуществлению речевой деятельности в ситуациях военно-профессионального общения, используя необходимую лексику, в том числе профессионально-ориентированную, и грамматические правила. Особую роль следует отводить социокультурной и социолингвистической составляющим коммуникативной компетенции, так как в реальной жизни возникают такие ситуации и содержатся такие социальные явления и культурные традиции, без понимания особенностей которых невозможно осуществлять успешную коммуникацию в военно-профессиональной сфере.

Таким образом, мы можем говорить, что иноязычная коммуникативная компетенция курсантов военной академии является неотъемлемой составляющей профессионально-коммуникативной компетенции специалиста инженерно-авиационной службы. Особое внимание преподавателя к формированию всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку позволяет выпускникам военного вуза эффективно общаться на профессиональные темы на иностранном языке.

**Список использованных источников:**

1. Мансуров Р. Э., Плотников С. Л. Формирование учебно-профессиональной компетентности курсантов военного авиационного училища // Молодой ученый. — 2016. — № 24 (128). — С. 482–484.
2. Могильниченко С. В., Маслова А. В. Формирование универсальной иноязычной компетенции с использованием интерактивной методики в военном вузе // Наука и образование в современном обществе: актуальные вопросы и инновационные исследования: сб. статей III Международной научно-практической конф. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2021. — С. 170–173.
3. Николаева Н. И., Солова А. С. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих военных летчиков в процессе обучения авиационному английскому языку // Молодой ученый. — 2015. — № 13(93). — С. 675–678.
4. Супрунов С. Е. Коммуникативная компетенция в преподавании иностранных языков // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). — Казань: Бук, 2017. — С. 143–145.



С. К. Мосина,  
РФ, Москва

## «КЛИПОВОЕ» МЫШЛЕНИЕ И НАВЫКИ ПЕРЕВОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация:** в статье рассматривается такое понятие как «клиповое мышление», дается его определение и приводится перечень трудов, направленных на его исследование. В статье содержится критика апелляции к «клиповому мышлению» как объяснению причин проблем, возникающих на занятиях по иностранному языку при выполнении заданий на перевод текста. Автор приходит к выводу о том, что в затруднениях, возникающих у учащихся при переводе с иностранного языка, виновато не столько «клиповое мышление», сколько отсутствие навыков перевода и работы с линейными текстами. В связи с этим приводится перечень видов работ, направленных на формирование переводческих компетенций.

**Ключевые слова:** клиповое мышление, когнитивная лингвистика, чувственно-предметный образ, концепт, понятие, представление, образное ядро.

В современном российском научном дискурсе прочно закрепился термин «клиповое мышление», под которым понимается «способность краткого и красочного восприятия окружающего мира посредством короткого, яркого посыла, воплощенного в форме видеоклипа, теленовостей или в другом аналогичном виде» [2, с. 53.]. Анализу клипового мышления посвящены работы российских исследователей, таких как Н. В. Азаренка, М. И. Гриневой, Е. В. Митягиной, Н. С. Долгополовой, С. В. Докуки, Д. А. Бейбутова и Т. Л. Михайловой, Т. И. Чирковой, Е. Н. Ярковой и др. Таким образом, существует обширная научная база, в рамках которой изучается новое явление. В чем же отличие нового мышления и значение его для процесса образования, а именно работы над переводными упражнениями в рамках занятий по иностранному языку? Для ответа на этот вопрос обратимся к определению Д. А. Бейбутова и Т. Л. Михайловой, которые дают следующее толкование клипового мышления: «отображение разнообразия информации в виде физических и виртуальных объектов без учета их связности, характеризующееся алогичностью, временной и пространственной рассинхро-



низацией, высокой скоростью подачи фрагментов, отсутствием логики в построении ряда образов» [5, с. 271].

Таким образом, клиповое мышление характеризуется как неполноценное, имеющее ряд уязвимостей, проблем по сравнению с традиционным видом мышления. Многие исследователи [4, с. 47] склонны считать, что именно «клиповое мышление» является причиной возникновения затруднений, с которыми сталкиваются студенты в ходе занятий по языку, в частности направленных на отработку переводческих навыков. Неумение видеть целостность текста, проследить ход мысли автора на протяжении всего текста, перевод отдельных словосочетаний или даже слов, вместо целостных фраз — все эти затруднения объясняются именно «клиповым мышлением», которое, по мнению исследователей, характеризуется фрагментарностью. Однако утверждение о наличии алогичного мышления у здравомыслящего человека видится автором данной статьи довольно спорным, иначе носители подобного мышления не были бы в состоянии выполнять элементарные повседневные задачи, не говоря уже о процессе обучения. Ведь наличие определенного типа мышления затрагивает все сферы жизни человека, а не только образование. В связи с этим автор статьи полагает, что следует говорить не столько о наличии «клипового мышления», сколько о проблемах восприятия у современной молодежи, вызванных большим объемом поступающей информации.

В поддержку своей точки зрения автор ссылается на французского антрополога Люсьена Леви-Брюля [1, с. 302], который выдвинул идею гетерогенности мышления в любой культуре и у любого человека. Иными словами, у человека есть сразу несколько типов мышления: образное и вербальное, абстрактно-логическое и пралогическое.

Кроме того, если обратиться к когнитивной лингвистике, вспомним, что при восприятии действительности человеческое сознание выявляет значимые признаки того или иного объекта, в сознании человека формируется концепт, который может находиться на стадии **чувственно-предметного образа** (некого слепка реального объекта в сознании человека со всей совокупностью признаков, которые выделяет сознание человека посредством воздействия объекта действительности на его органы чувств), **представления** (концепт, в котором доминирует образное ядро, однако это уже не конкретный предмет со всей совокупностью его признаков, запечатленный в памяти человека, а его обобщенный образ) или **понятия** (концепт, отражающий наиболее общие, существенные признаки предмета в результате их рационального осмысления). При этом сам концепт имеет определенную структуру: он состоит из **образного ядра** [3, с. 125], то есть всей совокупности признаков, воспринимаемых органами чувств, **информационного содержания** [3, с. 211] (структурного блока знаний

об объекте) и **интерпретационного поля** (различных оценок, которые мы даем данному объекту). Таким образом, «клиповость» мышления может быть ничем иным как выходом на первый план именно чувственно-предметного образа. Однако данный факт не является свидетельством формирования нового, «клипового мышления».

Формирование чувственно-предметного образа происходит более активно в современную эпоху расцвета интернет-ресурсов, обилия видео сопровождения новостей. Также одно из свойств так называемого «клипового мышления», а именно высокая скорость подачи фрагментов информации непосредственно связана с большим количеством источников информации, которыми пользуются студенты.

В связи с тем что сегодня молодежь предпочитает получать информацию из «Телеграма», социальных сетей, «Твиттера», агрегаторов новостей (таких как, к примеру, «Яндекс»), а не из новостных публикаций или аналитических статей в журналах и газетах, у студентов отсутствует навык анализа текста, что и представляет собой основную проблему на занятиях по переводу, ведь переводчики работают с линейными текстами, имеющими собственную структуру, композицию, логику повествования, текстами, в которых значимость каждого элемента определяется смыслом целого [4, с. 48].

По мнению автора данной статьи, проблема заключается скорее не в наличии какого-то качественно иного мышления, а в элементарном отсутствии навыков, которые необходимы для успешного перевода. В связи с этим для преодоления этой проблемы необходимо правильно выстраивать работу на занятиях по переводу, а именно:

А) не начинать работу над переводом непосредственно с перевода статьи, а для начала поработать над восприятием текста:

- ответить на вопросы по тексту;
- выделить основные тезисы текста;
- выделить основную идею каждого из абзацев текста;
- сделать краткий обзор (summary) текста.

Б) при переводе статьи обращать внимание на метафоры, аллюзии, разъяснять их смысл и значение для перевода статьи;

В) добавить в качестве домашнего задания помимо переводных упражнений упражнения на работу с текстом (reading), сопровождающуюся вопросами на понимание текста.

Если же допустить, что «клиповое мышление» действительно имеет место в современном мире, то помимо указанных видов работ, необходимо подходить к работе над переводом творчески: предлагать презентации с теорией перевода, чтобы помочь студентам усвоить переводческие стратегии и тактики, добавить переводческие упражнения на модели перевода, чтобы отработать навыки, прежде чем приступать к работе над текстом.

Таким образом, в процессе занятий, направленных на формирование переводческих компетенций, необходимо обучить студентов анализу логической структуры переводимого текста и умению оценивать коммуникативную релевантность отдельных языковых единиц в оригинале с учетом общего смысла и смысловой структуры текста. Данные компетенции — результат систематической и кропотливой работы с линейными текстами, что может вызывать затруднения у студентов, которые привыкли к чтению коротких информационных сообщений в различных мессенджерах или новостных агрегаторах.

#### **Список использованных источников:**

1. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 608 с.
2. *Митягина Е. В., Долгополова Н. С.* «Клиповое сознание» молодежи в современном информационном обществе // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Социальные науки», 2009. — № 3(15). — С. 53–59.
3. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Когнитивная лингвистика. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. — 315 с.
4. *Сдобников В. В.* Задачи преподавателей перевода в новых условиях // Дискурс профессиональной коммуникации. 2021. — № 3(2). — С. 43–54.
5. *Старицина О. А.* Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. — 2018. — Т. 7. — № 2 (23). — С. 270–274.



*Е. А. Пальмова  
РФ, Таганрог*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ**

**Аннотация:** в статье представляется современное понимание социокультурной компетенции, обосновывается важность ее формирования в процессе обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется анализу английской народной сказки как средству формирования социокультурной компетенции. Анализируются функции сказки как средства образовательного воздействия. Автор описывает ряд черт, характерных для британской народной сказки, и представляет этапы работы над ней, подробно останавливаясь на послетекстовом этапе, который играет наиболее значимую роль в процессе работы над сказкой как средство формирования социокультурной компетенции.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, фольклор, сказка, лингвострановедение, культура.

Происходящие в последние десятилетия мировые процессы глобализации и интеграции определили важность построения образовательного процесса на основе социокультурного подхода, предполагающего необходимость формирования ценностного и на его основе ответственного отношения человека к окружающему миру как основы для «вхождения» в культуру.

Изучение иностранного языка не может быть полноценным и всеобъемлющим, если вместе с языком не будет изучаться и культура страны изучаемого языка. Соизучение языка и культуры помогает понять мотивы поведения человека, язык обеспечивает прямой доступ к сознанию и мыслительным процессам, что делает актуальной проблему формирования социокультурной компетенции у людей, изучающих иностранный язык.

Сегодня под социокультурной компетенцией понимают совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться этими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [1, с. 287]. Социокультур-



ная компетенция является одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Как указывает Е. Н. Соловова, социокультурная компетенция способствует воспитанию международно ориентированной личности, которая осознает взаимозависимость и целостность мира, невозможность решения глобальных проблем без международного сотрудничества [5, с. 12]. Социокультурная компетенция пронизывает весь процесс обучения иностранному языку. Это не просто овладение необходимой информацией, но становление представлений человека об окружающем мире. Эти представления и их смыслы, сосредоточенные в структурах сознания, являются единством знания, отношения, ценности и функционирования и образуют специфический этнический национальный образ мыслей.

Социокультурная компетенция обеспечивает восприятие языка не только как средства общения, а как «культурного кода нации», формы социальной памяти. При этом индивид может легко сопоставлять факты языка и факты действительности, распознавать скрывающийся за языковыми единицами культурный фон, вычленять в текстах национально и регионально значимые единицы языка и понимать их роль в тексте, анализировать и понимать особенности речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации и ее составляющих, прогнозировать развитие возможных межкультурных конфликтов и предпринимать шаги для их предотвращения.

Формирование у учащихся социокультурной компетенции является необходимым условием для решения социального заказа общеобразовательной школы на формирование личности, готовой и способной к взаимодействию с другими людьми, работе с информацией.

Чаще всего формирование социокультурной компетенции происходит на основе использования тематических текстов или текстов лингвострановедческого характера, однако большую помощь в формировании социокультурной компетенции может оказать обращение к элементам фольклора народа, говорящего на изучаемом иностранном языке, а именно к народным сказкам, в которых отражены особенности другой культуры, природы, представлено иное мировосприятие.

Как указывает А. И. Никифоров, сказка — это бытующий в народе рассказ, основной целью которого выступает развлечение, при этом в качестве ее содержания выступают необычные в бытовом плане события и она отличается особым композиционно-стилистическим построением [3, с. 20].

Сказка как средство образовательного воздействия выполняет ряд функций [2; 4]:

- образовательную: она способствует индивидуализации, повышает мотивированность речевой деятельности учащихся;



- социализирующую: сказка способствует формированию целостного восприятия мира, мотивов поведения, ценностных установок, приобщает к общечеловеческому и этническому опыту;
- креативную: сказка побуждает к творчеству, способствует развитию креативного, абстрактного мышления, умения находить нестандартные решения ситуаций;
- лексико-образную: язык сказки позволяет формировать языковую культуру личности, овладевать художественным богатством и композиционно-сюжетной вариативностью речи;
- культурно-этническую: сказка способствует постижению истории народа, приобщению к его традициям и обычаям;
- рефлексивную: знакомясь со сказкой, учащийся знакомится и с разнообразными жизненными ситуациями, опыт действия в которых может быть при необходимости активизирован. Сказка становится материалом, позволяющим ребенку соотнести полученные знания, умения и мотивы деятельности с тем, что он уже имеет на данный момент, что ему нужно изменить в себе и по отношению к окружающим.

Можно выделить ряд черт, характерных для британских народных сказок. Часто они представляют собой грустные, иногда даже жестокие истории, однако они всегда остаются поучительными. Основным мотивом английских сказок выступает избегание неудачи, а не стремление персонажей сказок достичь чего-либо. Чаще всего поступками героев движут внешние мотивы, чувства совести и долга, а не личные желания и потребности героев.

Еще одной чертой английской сказки является эксцентризм, на основе которого достигается комический эффект сказки. Во многих случаях эксцентрика достигается за счет сочетания нелепых, нереальных элементов, свойственных английскому фольклору. Мир сказки — уникальный, фантастический, воображаемый, он отделен от действительности; однако в сказках ярко представлены быт и нравы Британии, упоминаются реально существующие географические объекты.

Отличительной особенностью британских сказок является то, что в них фигурируют сказочные существа, упоминающиеся в старинных преданиях и мифах. Это связано в первую очередь с интересом жителей Англии к своему эпосу, мифологии, традициям фольклора и национальному прошлому. В британских народных сказках встречаются эльфы, населяющие Ирландию и остающиеся вечно молодыми, феи, которые бывают добрыми, помогающими людям, и злыми, похищающими детей, великаны, тролли, гоблины, являющиеся внешне одними из самых непривлекательных персонажей мифологии, гномы, брауни и другие.

В британских сказках, в отличие от большинства русских сказок, добро далеко не всегда одерживает победу над злом. Поджидающие



героев опасности реальны. Английская сказка не преуменьшает опасность и не внушает читателю мысль, что все это не более чем выдумка, которая непременно хорошо закончится.

Как правило, работа над сказкой на уроке английского языка организуется в три этапа — предтекстовый, где учащиеся знакомятся с новыми лексическими единицами, которые содержат в своей структуре национально-культурный компонент; текстовый, где могут использоваться приемы, направленные на извлечение страноведческой информации; послетекстовый, который в рамках нашей темы занимает особое место.

На первом подэтапе послетекстового этапа осуществляется проверка степени понимания прочитанной сказки. Это стадия рефлексии, где учащиеся конструируют, анализируют смысл сказки и путь, которым они пришли к пониманию смысла. На этом этапе также стоит сосредоточить внимание на лингвострановедческом и социокультурном комментарии с целью обобщения новых знаний. Как указывают Е. А. Стуколова и К. Ю. Санжаровская, одной из главных задач этого этапа выступает устранение межкультурных стереотипов. С этой целью можно предложить учащимся обсудить наличие похожих сказок в родном фольклоре, выявить их сходства и различия [6, с. 94].

Второй подэтап носит творческий характер, он предусматривает творческое применение полученных в процессе чтения сказки знаний, умений, а также лингвострановедческой и межкультурной информации. На этом этапе возможна организация ролевых игр, дискуссий, инсценировка диалогов, отрывков сказки. Эффективным приемом для развития умений речи является пересказ сказки от лица одного из персонажей, изготовление книги по прочитанной сказке.

На послетекстовом этапе в целях формирования социокультурной компетенции учащимся можно предложить широкий спектр других заданий: подбор к сказке пословицы на английском языке для иллюстрации морали произведения; сопоставление английской сказки с похожей русской сказкой; подготовку презентаций и сообщений о мифических персонажах сказок России и Великобритании и многое другое. Такая работа способствует воспитанию чувства уважения к культуре страны изучаемого языка и родной культуре, развитию культуры общения с одноклассниками, взаимоуважению, терпимости к чужому мнению.

Разработанные упражнения к сказкам помогают обучить учащихся навыкам поиска, извлечения и анализа социокультурной информации, а также творчески ее применять в различных видах речевой деятельности. Подобные упражнения нацелены на овладение социокультурной информацией, содержащейся в английских фольклорных сказках, выявление языковых и культурных особенностей иноязычной и родной культуры, предотвращение формирования культурных стереотипов.

Таким образом, работа со сказкой на уроке иностранного языка в полной мере способствует решению всего комплекса задач — практических, образовательных, воспитательных и развивающих. Сказка способствует овладению знаниями о стране изучаемого языка, приобщению к культуре, учит ценить и уважать культурное наследие своего народа и народов мира.

#### **Список использованных источников:**

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. *Кольцова И. Н.* Социокультурные функции сказки: дис. ... канд. культурол. наук: 24.00.01 / И. Н. Кольцова. — Н. Новгород, 2000. — 203 с.
3. *Никифоров А. И.* Сказка и сказочник. — М.: ОГИ, 2008. — 376 с.
4. *Санникова Н. И.* Социально-педагогические функции сказки // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 2. — С. 47–51.
5. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 238 с.
6. *Стуколова Е. А., Санжаровская К. Ю.* Английские народные сказки как средство формирования иноязычной социокультурной компетенции // Вестник Саратовского областного института развития образования. — 2020. — № 2. — С. 92–97.



Е. Б. Петрова  
РФ, Томск

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ФОНЕТИКА»

**Аннотация:** в процессе обучения на языковых факультетах развитие профессиональной компетенции у студентов бакалавриата происходит при освоении различных дисциплин языковедческого и методического циклов. Анализ устной и письменной речи студентов, изучающих английский язык как иностранный, в процессе освоения дисциплины «Теоретическая фонетика» показывает, что у студентов могут возникнуть ошибки языкового характера (такие как некорректное произнесение звуков, изменение словесного ударения по аналогии с русским, замена одной части речи на другую) и неязыкового характера (те, которые связаны с ранее приобретенными знаниями, умениями и навыками либо обусловлены отсутствием опыта у студентов выполнения определенного рода заданий). Полагаем, что возможно уменьшить количество ошибок, создавая благоприятные условия для выполнения студентами различных заданий поискового и проблемного характера для уточнения фонетико-фонологических характеристик языков и нормативного употребления студентами ключевых терминов на английском языке.

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция, английский язык как иностранный, теоретическая фонетика, бакалавриат, типичные ошибки.

Владение профессиональным языком сегодня стало одним из актуальных умений человека [1]. Профессиональные навыки и умения, карьерный рост, профессиональная реализация личности во многом зависят не только от уровня профессионализма, но и от языковой компетенции. Одной из составляющих языковой компетенции обучающихся на языковых факультетах является владение профессиональным языком, необходимость чего обусловлена возможностью международных профессиональных контактов, стажировок, международным сотрудничеством, стремлением читать профессиональную литературу на иностранных языках (прежде всего английском), публиковаться за



рубежом и прочее [2]. Студенты бакалавриата, будущие учителя и переводчики, изучающие профессиональный иностранный язык, считают очевидным потребность в применении профессионального языка при осуществлении своей будущей профессиональной деятельности [3], а современное языкознание и методика преподавания иностранных языков акцентируют внимание на терминологической компетенции как важнейшей составляющей профессиональной компетенции, развитие которой у студентов бакалавриата происходит при освоении различных дисциплин языковедческого и методического циклов, в том числе в рамках дисциплины «Теоретическая фонетика».

Цель данного исследования — выявить особенности развития профессиональной компетенции у студентов бакалавриата языковых факультетов, изучающих английский язык как иностранный при освоении дисциплины «Теоретическая фонетика» на примере анализа наиболее типичных ошибок и возможных способов их устранения.

Как важнейшая часть профессиональной компетенции терминологическая компетенция позволяет на базе усвоения общепрофессиональных, профессиональных и узкопрофессиональных терминов участвовать в профессиональной межкультурной коммуникации [4]. Терминологическая компетенция проявляется прежде всего в таких умениях как 1) адекватно выбирать термины и генерировать правильную терминологически насыщенную речь, 2) правильно понимать, передавать профессиональные тексты и речь специалистов, 3) профессионально интерпретировать речь иностранных коллег и др. [5]. Немаловажным показателем высокого уровня развития терминологической компетенции выступает отсутствие ошибок, недочетов и любого рода затруднений в использовании терминологической лексики [6].

Особенности развития терминологической компетенции как части профессиональной компетенции у студентов бакалавриата языковых факультетов, изучающих английский язык как иностранный, анализируемые в процессе десятилетнего преподавания дисциплины «Теоретическая фонетика» в Томском государственном университете и Томском государственном педагогическом университете, позволили выявить наиболее типичные ошибки. Все ошибки можно условно поделить на 1) языковые ошибки, охватывающие все уровни языка, и 2) неязыковые ошибки, охватывающие неязыковые аспекты профессиональной подготовки будущих переводчиков и учителей английского языка как иностранного. Опишем их подробнее.

Языковые ошибки разделим по языковым уровням, из которых представим наиболее распространенные:



### 1) Фонетические ошибки.

Это ошибки, которые связаны с несохранением фонетическо-фонологических особенностей английского языка. Ошибки относятся как к сегментным, так и к сверхсегментным элементам английского языка. Что касается сегментных единиц, то это прежде всего:

а) вставка и дублирование звуков.

Например, часто студенты дублируют согласную /n/, употребляя для *identificatory* ошибочное /aɪn,dentɪfɪkə'tɔrɪ/ вместо нормативного /aɪ,dentɪfɪkə'tɔrɪ/, употребляя для *initial* ошибочное /ɪ'nɪʃɪnəl/ вместо нормативного /ɪ'nɪʃəl/ и др. [7].

б) некорректное произнесение английских звуков, или замена одного звука на другой, или замена английского звука на русский.

В качестве наиболее частотных ошибок можно привести ошибки в словах *word* /wɜ:d/ ~ *ward* /wɜ:d/ и *of* /v/ ~ *off* /f/ [7]. Русскоязычные студенты часто произносят английский гласный заднего ряда /ɔ:/ вместо английского гласного смешанного ряда /z:/ в слове *word*, не обращая внимания на то, что в этом случае вместо эквивалента русскому слову получается английский эквивалент русского *палата*, что существенно при описании любой языковой системы. Некоторые студенты заменяют английский гласный /ɔ:/ русским гласным /o/, чему, мы считаем, способствует написание английского слова *word* через *o*. Похожее происходит в отношении *of* и *off*. Полагаем, что наличие в этих словах буквы *f* приводит к тому, что русскоязычные студенты заменяют в слове *of* звонкий /v/ на глухой /f/, не всегда замечая, что вместо предлога, обозначающего родительный падеж (то есть *of* /v/), они употребляют наречие, указывающее на удаление (то есть *off* /f/).

Также хотелось бы отметить частотное произнесение студентами герундия от глагола *pronounce* как /prə'naunsɪertɪŋ/ вместо нормативного /prə'naunsɪŋ/. Полагаем, это происходит по аналогии с английскими словами *initiating* /ɪ'nɪʃɪertɪŋ/, *differentiating* /dɪfə'renʃɪertɪŋ/ и другими [7], которые часто используются в описании фонологических систем языков.

Имеются и ошибки, относящиеся к сверхсегментным единицам, а именно изменению ударения в словах по аналогии с русским языком, например, в таких английских словах, как *phoneme*, *morpheme*, *sonant* и пр. В приведенных словах студенты выделяют не первый слог (что характерно для английского языка как одного из германских языков), а второй (последний) слог, то есть студенты произносят для *phoneme* вместо нормативного /'fəʊni:m/ ошибочное /fəʊ'ni:m/, для *morpheme* произносят вместо нормативного /'mɔ:fi:m/ ошибочное /mɔ:'fi:m/, для *sonant* произносят вместо нормативного /'səʊnənt/ ошибочное /sə'nə:nt/ [7]. Предполагаем, что это связано с интерференцией

родного (русского) языка студентов, в котором ударение в соответствующих словах падает на предпоследний слог: *фонема*, *морфема*, *сонант*. Однако следует добавить, что последнее слово (*сонант*) не является эквивалентом английского *sonant*. Слово *sonant* студенты часто ошибочно употребляют не только с ударением на второй слог, но для обозначения сонорных согласных, забывая или не зная, что этот термин употребляется в английском языке для обозначения не сонантов, а звонких согласных, таких как /v/, /z/ и других [8; 9].

Особо хотелось бы обратить внимание на частотное слово *determine*. Нормативные варианты произнесения этого слова в британском английском следующие: /də'tɜ:mɪn/, /dɪ'tɜ:mɪn/, /dɪ'tɜ:mən/ и /də'tɜ:mən/ [7]. В этом слове ударение падает на второй слог, в котором гласная *e* читается по третьему типу слога, так как за этой гласной следуют *r* и еще один согласный, который не *r*: *determine*. Гласная *e* в первом слоге и гласная *i* в последнем слоге безударные, а потому они читаются либо кратко, либо нейтрально. Гласная *e* на конце слова не читается. Русскоязычные студенты часто (вне зависимости от того, правильно ли ставят ударение на второй слог, либо ошибочно ставят ударение на первый слог) читают гласный *i* по первому типу слога, забывая о том, что этот гласный в безударном слоге и к нему не применимы правила четырех типов слога. Часто студенты выделяют последний слог в этом слове, забывая, что в английском языке как одном из германских языков ударение стремится к началу слова, в данном случае гипотетически ударение может быть на втором или первом слоге, нормативным является выделение второго слога. Когда студенты ставят ударение на последний слог, то в более 80 % случаев читают гласный *i* по первому типу слога.

## 2) Лексические ошибки.

Эти ошибки включают в основном некорректное употребление терминов, например: *international* (вместо *initial*), *alternation of phonemes at assimilation* и пр. Полагаем, что замена термина *initial* нетерминологическим словом *international* происходит из-за сходства произнесения этих слов. Употребление студентами *alternation* при описании ассимиляции часто является нетерминологическим, т. е. студенты часто подразумевают «изменение», забывая о том, что *alternation* — это термин, соответствующий русскому термину *чередование* [9]. *Чередование* (как замену одной фонемы на другую или одного аллофона на другой, не влияющую на лексическое значение слов), используемое и необходимое для выражения грамматического значения (например, выражение в английском языке через чередование /u/ ~ /i:/ множественного числа в *foot* /fut/ — *feet* /fi:t/), следует, безусловно, отличать



от *ассимиляции* (как модификации фонем в связной речи: например, произнесение английской согласной /t/ на зубах вместо альвеол под влиянием последующей межзубной согласной /ð/ в *at the* /ət ðə/) [10].

### 3) Грамматические ошибки.

Это ошибки, которые связаны с несоблюдением грамматических правил английского языка. Самые частотные ошибки:

#### а) замена одной части речи на другую.

Например: *constituent* ~ *constitutive*, *recognition* ~ *recognitive*. Студенты существительное *constituent* заменяют на прилагательное *constitutive* и наоборот; также заменяют существительное *recognition* на прилагательное *recognitive* и наоборот.

#### б) некорректное употребление артикля.

Это такие примеры, как *\_\_ nasal sonorant*, *the vowels*, *a consonant* /p/. Студенты часто небрежно и ошибочно используют артикль, считая его незначительным элементом, забывая о том, что артикль как определитель существительного может повлиять на значение не только отдельного существительного, но и на значение целого предложения. Так, отсутствие артикля и ошибочное употребление *\_\_ nasal sonorant* вместо нормативного *a nasal sonorant* может создать ошибочное впечатление, что сонорные согласные нельзя посчитать. Ошибочное употребление определенного артикля *the vowels* вместо *vowels* может создать ошибочное впечатление, что мы имеем в виду определенные гласные вместо гласных вообще. Наличие неопределенного артикля и ошибочное употребление *a consonant* /p/ вместо нормативного *the consonant* /p/ может создать впечатление, что мы говорим о нескольких звуках или звукотипах /p/, а не об одной конкретной согласной /p/.

Кроме языковых ошибок студенты бакалавриата, изучающие дисциплину «Теоретическая фонетика», допускают и неязыковые ошибки. Эти ошибки относятся к неязыковым аспектам развития профессиональной компетенции будущих учителей и переводчиков. Наиболее частотные из них:

#### 1) Ошибки, связанные со знаниями, умениями и навыками, сформированными ранее.

Эти ошибки прежде всего относятся к знаниям, умениям и навыкам, сформированным при изучении дисциплин «Практическая фонетика английского языка», «Введение в языкознание» и др. Так, например, студенты бакалавриата (несмотря на изучение других дисциплин языковедческого цикла до «Теоретической фонетики») не всегда знают, что не только английские согласные /p/, /t/, /d/ и /k/ являются взрывными, но также /g/ и /b/ являются взрывными, т.е. произносятся со взрывом. Также студенты часто путают модификации фонем в связной речи, например, могут не различать палатализацию и ассимиляцию.



2) Ошибки из-за недостатка опыта выполнения поисковых и проблемных заданий.

Это ошибки и недочеты, связанные с недостатком или отсутствием опыта выполнения поисковых и проблемных заданий, таких как *Compare two English consonants*, *Compare two English vowels*, *Agree / Disagree with the statements and explain why*, *Decide if the statements are True / False* и др. Студенты могут успешно описывать разные гласные и согласные английского языка, но испытывать трудности при их сравнении друг с другом или с фонемами других языков. Часто эти трудности обусловлены неумением определить основания для сопоставления или сравнения. Для преодоления этих трудностей можно обсудить со студентами (до выполнения задания), что такое «сравнение», что такое «сопоставление», чем «сравнение» отличается от «сопоставления», как обозначить основания для дальнейшего сопоставления или сравнения. Кроме того, можно представить задание на сопоставление или сравнение с опорой на таблицу или схему, где будут имплицитно или эксплицитно, схематично, частично или полностью отражены основания для сранения, например, как в таблице 1:

Таблица 1

**Пример задания на сравнение**

*Choose any two English consonants and characterize them to the scheme:*

Principles of characterizing	Consonant 1	Consonant 2

В таблице 1 приведено задание *Choose any two English consonants and characterize them to the scheme* (русск. *Выберите любые две согласные английского языка и охарактеризуйте их по предложенной схеме*). Количество строк в разделе *Principles of characterizing* (русск. *Принципы описания*) подсказывает студентам имплицитно и схематично, что имеются четыре принципа, по которым можно охарактеризовать английские согласные.

Также можно привести примеры из повседневной жизни. Например, сравнивая двух людей, мы не утверждаем, что у одного голубые глаза, а другому двадцать лет. Мы находим у одного человека голубые глаза, а у другого человека — карие. Одному человеку может быть двадцать лет, а второму — тридцать. В первом случае основание для сравнения — цвет глаз, а во втором случае — возраст человека. Так и при сравнении фонем. Сравнивая согласные /t/ и /f/, нам не следует утверждать, что /t/ — смычная согласная, а /f/ — губная согласная. Если

мы сравниваем эти две согласные по способу образования преграды и типу преграды, то /t/ — смычная согласная, а /f/ — щелевая согласная. Если же мы сравниваем эти две согласные по действующему органу, то /t/ — язычная согласная, а /f/ — губная согласная.

Таким образом, в процессе изучения дисциплины «Теоретическая фонетика» при развитии профессиональной компетенции у студентов бакалавриата языковых факультетов, изучающих английский язык как иностранный, возможны недочеты, затруднения и ошибки в устной и письменной речи. Наиболее типичные языковые ошибки связаны со вставкой и дублированием звуков, некорректным произнесением звуков, изменением ударения в словах по аналогии с русским языком, заменой одной части речи на другую, ненормативным употреблением артикля и пр. Неязыковые ошибки либо связаны с ранее приобретенными знаниями, умениями и навыками, либо обусловлены отсутствием опыта выполнения поисковых и проблемных заданий. Представляется возможным минимизировать ошибки посредством нормативного частотного употребления ключевых терминов, уточнения основных характеристик фонетической системы языков, выполнения разнообразных заданий и другими способами.

#### **Список использованных источников:**

1. Алмазова Н. И., Рубцова, А. В. Концептуальные основы профессионально-ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: Материалы международной школы-конференции 27–0 марта 2017 года / Под общей ред. Д. И. Кузнецова. — СПб.: Издательство Политехнического университета, 2017. — С. 94–96.
2. Архипова Е. И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук. — Пермь, 2007. — 242 с.
3. Соловова Е. Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе, 2001. — № 4. — С. 8–11.
4. Ашанин А. О. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе интеграции обучения и воспитания. — Казань: Институт педагогики и психологии профессионального образования, 2015. — 163с.
5. Вышегуров С. Х. Терминологическая компетенция как требование профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире, 2012. — №4 (7). — С. 89–97.

6. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. — М.: Высшая школа, 1987. — 104 с.
7. Jones D., Roach P., Hartman J., Setter J. Cambridge English Pronouncing Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. — 622 p.
8. Wells J. C. Accents of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. — Volume 1. — 300 p.
9. Gimson A. Pronunciation of English. Abington: Routledge, 2001. — 384 p.
10. Roach P. English phonetics and phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. — 243 p.



*А. В. Райлян  
РФ, Волгоградская область,  
Волжский*

## **КРОССВОРД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

**Аннотация:** в статье описан теоретический и практический подход к использованию кроссвордов на уроках английского языка у учащихся младшей и средней школы.

**Ключевые слова:** лексическая единица, лексический навык, формирование лексического навыка, кроссворд.

Умение использовать иностранный язык соответственно ситуации предусматривает овладение им на уровне, необходимом для свободной коммуникации. Для этого необходимо умелое сочетание грамматической и лексической сторон речи, которые и определяют степень свободы беседы на иностранном языке.

Словарный запас обеспечивает смысловую сторону речи, так как лексика — это и есть основное содержание коммуникации, поэтому овладение лексической стороной речи так же важно при изучении иностранного языка, как и овладение фонетической и грамматической сторонами речи. Собственно именно слова и их значение являются основой для коммуникации, помогают передать как и действительность, так и выдумку.

В процессе коммуникации лексика и грамматика неразрывны, так как грамматика упорядочивает слова, образуя необходимый смысл, который и является основой для общения. Поэтому овладение лексическим навыком представляет самый важный элемент при изучении иностранного языка.

В самом начале обучения иностранным языкам, даже имея опору в виде методического пособия и определенной авторской программы, встает вопрос о том, как правильно, полезно и интересно разнообразить и обогатить словарный запас обучающихся. По разным данным, студент университета может продуктивно использовать в речи до 3000 лексических единиц [1, с. 7–8], к окончанию школы учащийся овладевает примерно 1400 лексическими единицами активной лексики [5, с. 228–229].

Решая вопрос «что говорить», следует обратить внимание на словарный запас, который бывает продуктивным и рецептивным. Конечно чем больше слов находится в активном и пассивном словарях, тем увереннее себя чувствует изучающий иностранный язык в процессе общения. В современной школе необходимо уделять внимание и активному, и пассивному словарному запасу, пополнять словарь иностранных слов из урока в урок, умело использовать слова в предложениях.

Как же определить, какую лексику учить обязательно, какую стоит оставить в пассивном словаре? Лексику, в зависимости от критерия, делят на разные группы. В учебниках английского языка обычно авторы либо выносят слова за рамки урока, выделяя их в отдельную группу для изучения, либо выделяют ее внутри текстов, классифицируют их по темам, которые изучаются в учебнике.

Как правило, задавая ученикам слова для заучивания, порой приходится сталкиваться с разного вида сложностями. Одной из самых главных сложностей является неумение учить слова. Сопротивление, которое может возникать из-за словарного барьера, различных социальных и индивидуальных особенностей, мешает успешному овладению иностранным языком, отталкивает от дальнейшего изучения языка в целом.

При обучении иностранным языкам мы привыкли использовать разные приемы описания, объяснения лексических единиц, таких как предметная наглядность, языковая и речевая наглядность, толкование на родном для ученика языке, на иностранном языке, и, конечно же, перевод. Для младших школьников на уроках обычно используются картинки, карточки, мультфильмы, песенки, развивающие физминутки; для более старших учеников процесс семантизации может упрощаться, но и все используемые в начальной школе виды наглядностей также имеют место.

Все вышперечисленное базируется на таком важном свойстве человеческого мозга как память. Память бывает кратковременной и долговременной, для качественного запоминания слов необходимо, чтобы нужные и важные слова попадали в раздел долговременной памяти. Но чтобы это происходило, необходимо не только зазубрить слово, но и уметь им воспользоваться, то есть — выработать лексический навык.

**Лексический навык**, по мнению А. Н. Щукина, это доведенная до автоматизма способность активизировать в памяти необходимую лексическую единицу, соответствующую коммуникативной задаче [2, с. 121].

Лексический навык — это отработанная лексическая единица, которая закреплена на примерах. Закрепленным лексическим навыком можно назвать закрепление слова по всем правилам:

1. зрительный (графический) образ слова;
2. произношение слова;

3. категориальные признаки слова — его морфолого-синтаксическая и словообразовательная структура;
4. смысловая структура слова;
5. синтагматические признаки слова — его непосредственное окружение на уровне словосочетания и предложения;
6. стилистическая и экспрессивная окраска слова.

Существует множество упражнений на овладение и отработку лексического навыка, которые обеспечивают его закрепление [6, с. 355-357].

Для отработки лексики обычно используются условно-речевые упражнения, которые обеспечивают совокупность значения слова с его звучанием и грамматической формой и образование словосочетаний. Примерами таких упражнений могут являться выбор одного слова из множества, работа с картинками, образование или дополнение предложений по образцу, поиск синонимов и антонимов к слову, образование вопросительных и повествовательных предложений с новым словом, подбор определений к существительным, образование словосочетаний разного вида (1).

Также к первой группе могут относиться кроссворды.

**Кроссворд** (англ. *Crossword* — пересечение слов) — «крестословица», «плетенки», «пирамиды», «дорожки», «магические квадраты»; головоломка, представляющая собой переплетение рядов клеточек, которые заполняются словами по заданным значениям (3).

Обычно значения слов кроссворда располагают рядом, где дают определение значения слова в виде одного слова, словосочетания или целого предложения. Слова в кроссворде могут идти по вертикали и горизонтали или только в одном направлении.

Со стороны физиологического развития считается, что логические упражнения, к которым относят и кроссворды, улучшают кровообращение в мозге и действуют почти как гимнастика для тела человека. Люди, которые любят решать кроссворды, надолго сохраняют свою память гибкой.

Использование кроссвордов на уроках иностранного языка может быть не только полезным для мозга, но и многофункциональным при изучении иностранного языка. Задания такого рода можно использовать как для формирования лексического навыка, так и для его закрепления.

Я использую кроссворды и для формирования лексического навыка, и для отработки, и для его закрепления. После введения новой лексики обычно идет ее отработка в речи и упражнениях, вследствие чего и происходит закрепление лексического навыка. В процессе его формирования я использую кроссворды двух видов: классический и английский. Английский кроссворд представляет собой поле из множества букв, среди которых необходимо найти нужные слова или словосочетания.





Для английского кроссворда не подойдут слова с использованием дефисов или апострофов.

Кроссворды обеспечивают запоминание написания слов, их графической формы. С ними можно работать как индивидуально, так и в группе, выдавать как дополнительное задание, давать детям задание самим составить кроссворд на какую-либо тему для своих одноклассников.

Кроссворды можно составлять как самостоятельно (вручную), так и при помощи различных программ. Программы автоматизируют процесс составления кроссворда, позволяют сэкономить время подготовки.

В моей «коллекции» достаточно большое количество кроссвордов для всех уровней и на разную тематику. Задания даются и на русском, и на английском языках, в зависимости от того, что именно требуется отработать при помощи кроссворда, и, конечно же, от уровня учащихся. Я составляю кроссворды не только со словами, но и со словосочетаниями. Обычно перед работой с кроссвордом, который составлен из словосочетаний, я предупреждаю учащихся, что слова нужно вписывать в клетки без пробелов между словами. Если в словосочетании нужен апостроф или дефис, то я также включаю их в кроссворд, соответственно объясняю это учащимся.

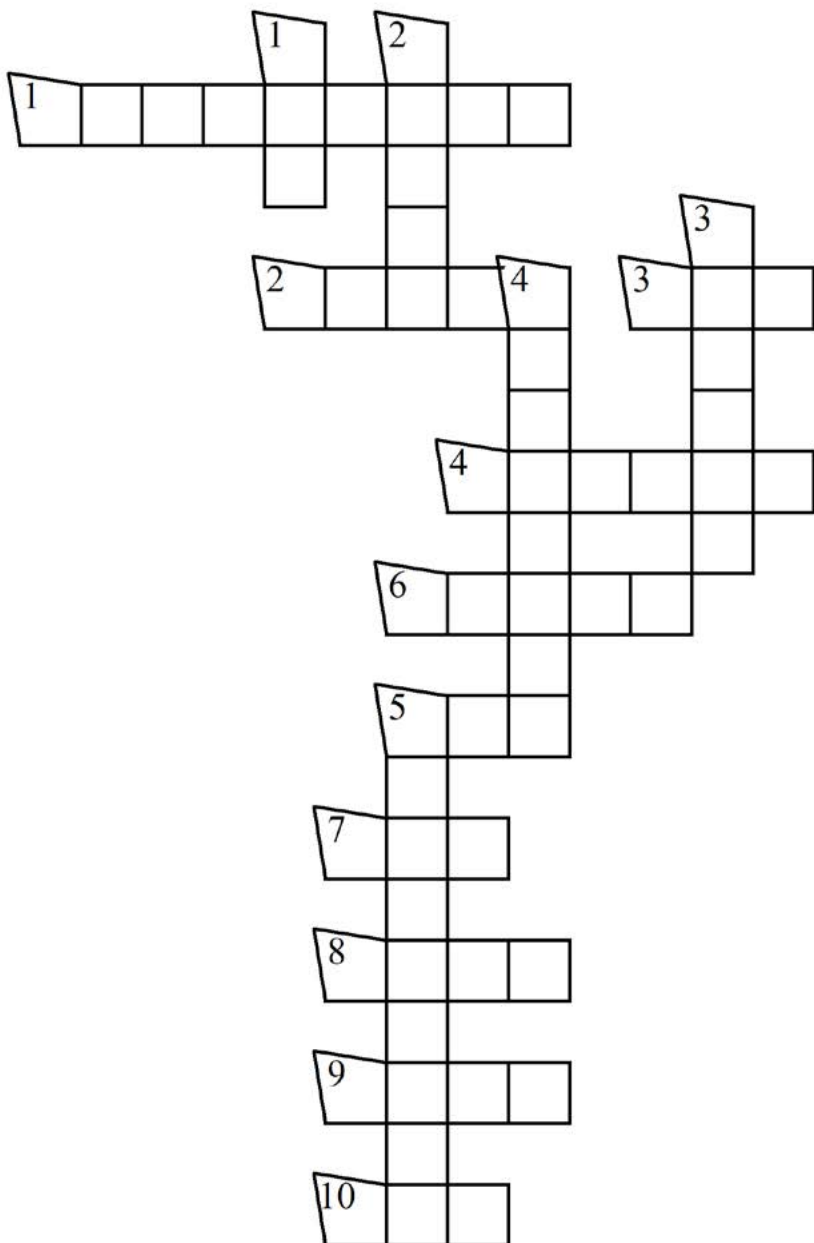
Стоит отметить, что сам по себе кроссворд является достаточно увлекательным занятием, с которым любят работать не только сильные дети, но и ученики послабее — клетки помогают им ориентироваться в количестве букв в слове.

Существует большое количество сайтов в сети Интернет, где можно скачать уже готовые кроссворды, но сутью создания моих кроссвордов является не просто отработка слов, а именно конкретных слов из учебника по программе, которая изучается в школе.

Как правило, от учебника к учебнику изучаемая тематика основных слов не меняется, иногда усложняясь, в зависимости от программы изучения. Кроссворды отлично вписываются в упражнения разного вида — упражнения на подстановку, на трансформацию, контролирующие упражнения. Они помогают ученикам тренировать не только определенный навык, но и самый важный навык в изучении иностранного языка — лексический.

Кроссворды можно использовать также и в качестве лексического диктанта — учитель диктует значение слова, а ученик вписывает его в клетки кроссворда. Кроссворды также помогают систематизировать словарь, который ведут дети при работе со словами, помогают учащимся лучше запоминать написание слова и его расположение в словаре для дальнейшего использования.

Таким образом, можно сказать, что кроссворды могут быть не только игровым элементом урока, но и активным средством для формирования лексического навыка в целом.

**Across:**

1. крокодил
2. лошадь
3. собака
4. паук
5. кот, кошка
6. улитка
7. муравей
8. птица
9. тюлень
10. пчела

**Down:**

1. лиса
2. тигр
3. обезьяна
4. слон
5. сороконожка



*Food*

<b>Across:</b>	<b>Down:</b>
1. кукуруза	1. сыр
2. яйцо	2. картофель
3. масло	3. яблоко
4. помидор	4. сок
5. рыба	5. морковь
6. капуста	6. торт, пирожное
7. молоко	7. ветчина
8. хлеб	
9. орех	

<b>Across</b>	
1. четырнадцать	
2. шесть	
3. три	
4. семнадцать	
5. один	
6. восемь	
7. двенадцать	
8. девяносто	
9. два	
10. семьдесят	
11. девятнадцать	
12. пятьдесят	
13. тридцать	

	<b>Down</b>
	1. шестнадцать
	2. пятнадцать
	3. тринадцать
	4. четыре
	5. пять
	6. сто
	7. восемнадцать
	8. десять
	9. одиннадцать
	10. шестьдесят
	11. семь
	12. сорок
	13. девять
	14. двадцать
	15. восемьдесят

**Список использованных источников:**

<http://tea4er.ru/anglomany/33-haveurword/1729>

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с. — с. 121
2. Кроссворд [Электронный ресурс]. Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Кроссворд>
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролубова. — Обнинск: Титул, 2012. — 464 с. — с. 228–229
4. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова; науч.-исслед. Ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. Наук СССР. — М.: Педагогика, 1981. — 456 с. — с. 355–357
5. Фалькович М. М. Лексический минимум по английскому языку (для языковых вузов). — М.: Издательство «Высшая школа», 1972. — 324 с. — с. 7–8.



*Д. М. Ровба  
РФ, Петрозаводск*

## ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

**Аннотация:** в рамках данной научной статьи к рассмотрению представлены процедуры обучения говорению в ходе занятий, направленных на освоение немецкого языка в качестве второго иностранного. В содержании статьи рассматривается стратегия обучения говорению, основанная на формировании навыка грамотной коммуникации на основе прочитанного или прослушанного текста с использованием специальных упражнений, которые начинаются с подготовительных, а затем переходят к условно-коммуникативным и закрепляются упражнениями контролирующего характера.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, говорение, диалогическая речь, монологическая речь, подготовительные упражнения, собственно-коммуникативные упражнения, контролирующие упражнения.

Процесс изучения второго иностранного языка требует развития у обучающихся навыков коммуникативной компетенции, позволяющих использовать иностранный язык в качестве дополнительного средства общения в ситуациях, где такая необходимость выражена объективными обстоятельствами. Считается обоснованным, что обучающиеся должны развить навык осуществления речевого поведения в соответствии с культурными правилами и особенностями той страны, язык которой представлен в качестве объекта изучения.

По мнению доктора педагогических наук Инессы Львовны Бим [2; 8], лицо, проходящее обучение, должно владеть следующими навыками:

1. Правильно выражать коммуникативные умения в типичных ситуациях повседневного общения с носителями языка. Иными словами, обучающийся должен посредством применения полученных в ходе обучения знаний решать основные коммуникативные задачи. В частности, уметь правильно выражать свое мнение, давать советы, сообщать различную информацию, а также воспринимать ее или испрашивать совета о ней.

2. Оперировать в ходе коммуникативного процесса базовыми в языковом аспекте высказываниями и текстами, отвечающими четырем

основным типам речи: рассуждение (высказывается характеристика какого-либо объекта, построение мнения происходит по трехкомпонентной схеме: тезис–аргументация–заключение), сообщение (делового стиля сообщение о себе, об учебном заведении, городе), рассказ (необходимым элементом является оценка, например, повествование о каникулах, хобби и т. д.), описание (людей и предметов).

В рамках собственно разработанной стратегии обучения второму иностранному языку И. Л. Бим [3; 30–32] убеждена, что процесс обучения диалогической и монологической речи может осуществляться рядом способов. Профессор выделяет путь «снизу», в соответствии с которым за исходный образец берется конкретное высказывание на уровне предложения (образца речи), подчиненное разрешению соответствующей коммуникативной задачи. В ходе обучения речи диалогического типа основным речевым действием, которое подлежит усвоению, является запрос такой же информации у партнера либо получения от него реакции оценочного типа на информацию. Субъект обучения формирует в качестве навыков ключевые речевые действия, обусловленные соответствующей задачей коммуникации, а также взаимодействует с партнером. Путь «сверху» предполагает прослушивание и чтение плана диалога или полилога, как правило, с измененными репликами. А после воспроизведение диалога по плану и разыгрывание его в виде сценки.

Рассмотрим еще одну концепцию обучения. Ее сущность предполагает: 1) формирование умения построения диалога на основе прочитанного текста; 2) развитие умения краткого выражения своего мнения и отношения к прочитанной информации. При комплексном подходе освоение таких навыков предполагает развитие у обучающихся умений интерпретации текста, выделения ключевых фактов и последующего выражения мнения относительно них. Кроме того, в сознание субъекта обучения закладывается умение вести диалог на заданную тему. При таком подходе аутентичный текст является началом для актуализации мыслей, которые связаны с процессом жизнедеятельности самих обучающихся. Иными словами, происходит процесс «переноса информации на себя».

3. Реализации всех направлений обучения служат три ключевых упражнения [3; 32]:

4. Вводные (подготовительные). Их сущность заключается в том, что с их помощью школьники учатся владеть речевыми образцами, а также отдельными действиями. Например, подтверждать что-либо, просить или выразить сомнение.

«Собственно-коммуникативные упражнения», которые ставят своей целью разрешение конкретных речевых задач. Ярким примером является рассказ о себе, семье и городе.





5. «Контролирующие упражнения». Их предназначение состоит в том, чтобы контролировать речь обучающихся, проверять ее на соответствие правилам построения.

Процесс обучения устной речи на ВИ основан на формировании навыков чтения и аудирования. Иными словами, подразумевается взаимосвязанное обучение различным видам коммуникации, подчиненное теме прочитанных и прослушанных текстов. Основным источником реального общения в ходе проведения урока немецкого языка служит не конструирование искусственных ситуаций, а реальная проблема, которая основана на прочитанном или прослушанном тексте.

В ходе обучения немецкому языку активно применяется стратегия обучения, в основе которой лежит формирование умения ведения диалога на основе информации из текста. С опорой на данную стратегию обучения развиваются базовые умения интерпретации текста и выражения мнения относительно его содержания.

Главным приемом в обучении устной речи на втором иностранном языке является передача текстового содержания в различных вариантах. Но такая передача должна быть не оторвана от сущности текста, а опираться на него, на его ключевые слова и вопросы.

В процессе проведения занятий обучающимся предлагается для прочтения текст о популярном композиторе из Лейпцига (см. Приложение). По своему жанру данная работа относится к анекдотическому тексту. Под анекдотом в немецкой литературе понимается яркое комическое событие или казус из жизни известной личности.

Ученики должны прочитать образец текста по ролям, а затем понять, почему данный текст относится к жанру комических. Далее предполагаются ответы на вопросы к тексту и передача содержания анекдота с опорой на текст и прилагаемые вопросы. Посредством передачи смысла текста достигается высокий уровень безошибочности и точности высказывания. Такое упражнение развивает как навык монологической речи в целом, так и ее логичность, стройность, связность и цельность.

После передачи обучающимися смысла содержания они обязательно должны выразить мнение по поводу прочитанного. В процессе обучения устной речи обучающихся следует знакомить с оценочными речевыми заготовками. Они должны их успешно освоить, чтобы суметь построить личностно-ориентированные вопросы. Речь идет о классических речевых клише, которые позволяют выразить отношение к тому или иному факту. В качестве примера можно выделить следующие:

- *Ich würde gerndirektetwasdazusagen ...*
- *Ich würde hier noch ergänzen, dass ...*
- *Meiner Meinung nach ...*
- *Ich denke, dass ...*

– *Man muss auch berücksichtigen, dass ...*

– *Ich sehe das auch so ein.*

– *Da kann ich nicht zustimmen.*

Кроме того, процесс обучения правильному говорению выстраивается и на основе аутентичного текста. Обучающимся можно предложить прослушать популярные песни немецких музыкантов. Следует одновременно с включением композиции демонстрировать обучающимся и текст. Такой подход обеспечит более полное восприятие информации.

Работая с оригинальным текстом, обучающиеся проходят три этапа:

1) От чтения текста к говорению;

2) Повествование от первого лица;

3) Повествование от третьего лица.

На первом этапе происходит процесс стимулирования речевой деятельности учеников. К данному этапу можно отнести общие вопросы по тексту:

– *Hat dieses Lied dir Spaß gemacht?*

– *Hat dieses Lied dir gefallen?*

– *Welchen Stil hat dieses Lied?*

– *Wovon ist die Rede in diesem Lied?*

Второй этап заключается в более сложной работе с текстом. Учителем ставятся вопросы для обучающегося, которые требуют развернутого ответа от третьего лица.

*Wie fühlt sich der Autor des Liedes?*

*Welche Gefühle hat der Singer?*

*Liebterseine Geliebte?*

Заключительный этап плавно переходит в формат личностно-ориентированного общения. Текст задает структуру диалога. Вопросы, ориентированные на личностные качества, позволяют обучающимся выразить свое мнение относительно тех или иных событий. Такого рода вопросы могут быть следующих видов:

– *Hörst du gern lustige oder traurige Lieder?*

– *Hörst du Lieder auf Deutsch?*

– *Hörst du patriotische Lieder?*

– *Wie meinst du, welche positive / negative Eigenschaften hast du?*

Резюмируя, следует еще раз заключить, что развитие умения как монологической, так и диалогической речи на немецком языке в качестве второго иностранного языка требует процесса обучения, построенного на работе с прочитанным либо прослушанным текстом. При этом широко используется наглядность в качестве опоры, а также различные речевые клише для построения оценочных суждений и упражнения с невысоким уровнем сложности. Например, пересказ информации.

Преимуществом пересказа является то, что это эффективное тренировочное упражнение, которое создает фундамент для развития умения

монологической коммуникации. При работе с аутентичным текстом обучающийся проходит три этапа, в ходе каждого из которых стимулируется его речетворчество посредством ответов на поставленные вопросы по содержанию текста. Ключевое значение имеет заключительный этап, выражающийся в прямой адресации вопросов обучающимся. Однако коммуникация от первого лица затрагивает реальные личностно-значимые события. Как итог, идет активное расширение лексико-грамматического запаса обучающихся. В ходе наблюдения было отмечено, если использовать все вышеперечисленные средства и приемы обучения, то у обучающихся значительно повышается мотивация и интерес к обучению, улучшается темп речи школьников, а также качество их высказываний.

#### Список использованных источников:

1. Бим И. Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа / И. Л. Бим. — М.: Новая школа, 1995. — 125 с.
2. Бим И. Л. О преподавании иностранных языков на современном этапе / И. Л. Бим, Н. П. Каменецкая, А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе. — 1995. — № 3. — С. 6–11.
3. Бим И. Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 1997. — № 4. — С. 5–12.
4. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку. Немецкий на базе английского / И.Л. Бим. — М.: Титул, 2001. — 47 с.

#### Приложение

##### Richard Wagner

Eines Abends ging Wagner in Sorrento spazieren. Einer der vielen Drehorgelspieler, der ihn kannte, setzte sofort eine Walze mit dem Brautzug aus «Lohengrin» ein und begann seine Orgel so schnell zu drehen, dass die Musik bis zur Unkenntlichkeit verhetzt wurde. Zornig stürmte Wagner auf ihn zu, packte selbst die Drehorgel und drehte sie so langsam und bedächtig, dass der Chor im richtigen Tempo erklang. Dann gab er dem Alten ein gutes Trinkgeld mit der Weisung, immer in diesem Tempo zu spielen. Am anderen Morgen hing an der Drehorgel ein Schild: «Schüler von Richard Wagner.»



А.И. Садриева  
РФ, Казань

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С УЧАЩИМИСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

**Аннотация:** актуальность статьи определяется положениями обновленного Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в котором акцентируется внимание на использовании цифровых технологий в процессе обучения, в т. ч. образовательных подкастов. В условиях преподавания иностранных языков для обучающихся среднего звена одним из значимых формируемых навыков является навык обучения аудированию. В работе рассматривается лингводидактический потенциал подкастов в процессе преподавания английского языка в среднем звене в образовательных учреждениях. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности применения подкастов на уроках иностранного языка при обучении аудированию.

**Ключевые слова:** подкасты, уроки, иностранный язык, учащиеся среднего звена, обучение аудированию.

В современном мире интенсивного развития цифровых технологий усиливается необходимость использования новых технических средств обучения иностранному языку школьников. Такие информационные ресурсы как социальные сети, видеоконференции, образовательные платформы, электронная почта и др. стали неотъемлемой частью процесса обучения. Преимуществом цифровых средств обучения становится подход к организации образовательной деятельности обучающихся, который связан с активизацией всех мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, прогнозирование и т. д.). Одним из эффективных средств, удовлетворяющих возрастные и индивидуальные особенности обучающихся среднего звена при изучении иностранного языка, является подкаст.

Термин «подкаст» происходит от английского языка и содержит в себе слияние следующих слов: “iPod” (портативный MP3-плеер) и “broadcasting” (широкое вещание). Понятие «подкаст» появилось в 2004 году благодаря ведущему телеканала MTV Адаму Карри, а в 2005 году стало «словом года» и официально вошло в Оксфордский словарь [3, с. 199].





Классификация подкастов в рамках обучения иностранному языку можно охарактеризовать следующим образом: аудио-, видео-, скринкаст. Смысл скринкаста состоит в том, что объяснение информации происходит посредством записи действий на экране синхронно с аудио-комментарием, что особенно актуально для изучения и освоения новых компьютерных программ, приложений и / или систем через Интернет [2].

Основная ценность подкастов в процессе обучения иностранного языка состоит в том, что они содержат богатый лингводидактический потенциал. Для нашего исследования важным является навык аудирования, который подкрепляется умением понимать иноязычную речь на слух. Кроме того, как пишет Т. А. Королева, к значимым преимуществам подкастов на иностранном языке относятся их аутентичность, популярность, мобильность, возможность регулировать индивидуальную траекторию при изучении учебно-познавательного материала, а также повышение уровня языковой мотивации и др. [1, с. 48]. Более того, доказано, что благодаря систематическому использованию средств подкаста повышается продуктивность, многофункциональность и способность к интерактивному обучению [4].

Что касается методической части работы с подкастами, необходимо придерживаться следующего алгоритма действий с учетом уровня сложности типовых заданий: инструктаж и вопросы на разминку перед аудированием, непосредственное восприятие и общее осмысление материала подкаста, контрольное задание на понимание прослушанной информации.

На предтекстовом этапе целесообразно использовать: ключевые слова, картинки, названия для предварительного определения темы и содержания подкаста; синонимы / антонимы к ключевым словам; заполнение пропусков с помощью ключевых слов.

Непосредственный процесс прослушивания текста может длиться от одного до трех раз с использованием следующих заданий: подбор заголовка к содержанию фрагментов подкаста, краткие и развернутые ответы на вопросы, заполнение таблицы, выполнение инструкций по материалам подкаста, восстановление реплик диалогического текста.

Послетекстовый этап работы предполагает разнообразие упражнений, например: подтверждение или опровержение информации, заполнение пропусков, дополнение или завершение рассказа, составление краткого обзора, создание собственного диалога, написание эссе за и против заявленной темы подкаста.

В качестве домашнего задания обучающимся среднего звена также может быть предложен поиск и прослушивание подкаста на выбор, как

правило, близкий к пройденной теме. После прослушивания подкаста школьники должны поделиться новой информацией, используя при этом такие речевые клише, как: “I found out / learnt that...”. Более того, для проверки и совершенствования уровня своих аудиальных навыков обучающиеся могут самостоятельно подготовить скрипт к подкасту.

С целью определения эффективности использования подкастов при обучении учащихся среднего звена аудированию на уроках иностранного языка, был проведен эксперимент. Участниками эксперимента стали обучающиеся седьмых классов МБОУ «Лицей №186» Приволжского района г. Казани. Контрольную и экспериментальную группы опытно-экспериментальной работы представили по 36-ти обучающимся соответственно.

На констатирующем этапе эксперимента обучающиеся контрольной и экспериментальной групп прошли анкетирование. Среди ответов на вопрос «Английский — это твой любимый школьный предмет?» в контрольной группе положительный ответ дали 61,11 % обучающихся, оставшиеся 38 % опрошенных школьников ответили «нет». В экспериментальной группе количество положительных ответов было меньше и составило 47,22 %, в то время как отрицательный ответ дали 52,78 % обучающихся.

Отвечая на вопрос «Интересно ли тебе изучать английский язык?» ответы в ЭГ и КГ расположились следующим образом: да (61,11 % в ЭГ, 52,78 % в КГ), нет (16,67 % в ЭГ и 27,78 % в КГ), иногда (22,22 % в ЭГ, 19,45 % в КГ). Полученные данные дают основание заключить, что половина опрошенных обучающихся проявляют интерес к изучению иностранного языка в школе.

На вопрос «Какой аспект в изучении английского языка тебе нравится больше всего?» были получены такие ответы: чтение (33,33 % в ЭГ и КГ), аудирование (25 % в ЭГ, 30,56 % в КГ), говорение (в ЭГ 36,12 %, в КГ 33,33%), письмо (в ЭГ 5,56%, в КГ 2,76 %).

В вопросе «Какой аспект в изучении английского языка дается тебе легче всего?» мнения респондентов разделились следующим образом: чтение (33,33 % в ЭГ, в КГ 27,78 %), аудирование (25 % в ЭГ, 30,56 % в КГ), говорение (в ЭГ 33,33 %, в КГ 36,12 %), письмо (в ЭГ 5,56 %, в КГ 8,33 %).

Наибольший интерес у обучающихся среднего звена вызвал вопрос «Где ты планируешь применять английский язык?» (см. Рисунок 1), на основании которого были получены следующие ответы: будущая профессия (в ЭГ 11,11 %, в КГ 8,33 %), путешествия (в ЭГ и КГ по 33,33 %), общение (в ЭГ и КГ по 30,56 %), просмотр фильмов в оригинале (в ЭГ и КГ по 30,56%), прослушивание музыки на иностранном языке (в ЭГ 19,44 %, в КГ 25 %).

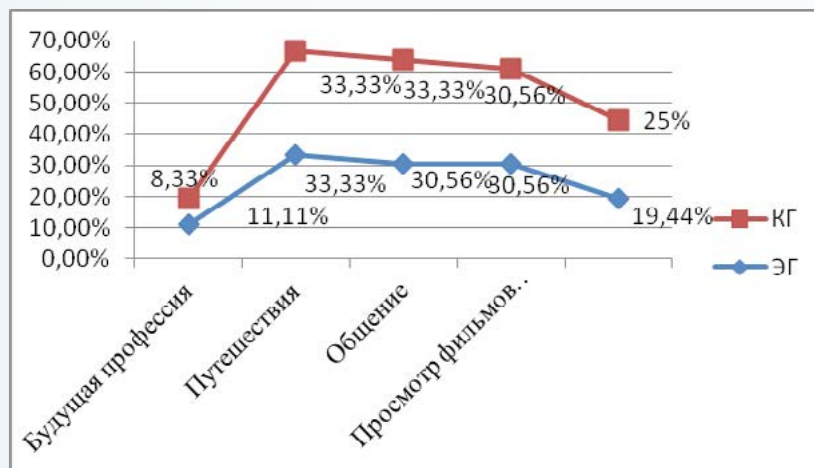


Рисунок 1. Ответы на вопрос «Где ты планируешь применять английский язык?»

С целью повышения навыков аудирования у обучающихся среднего звена был проведен формирующий этап эксперимента в экспериментальной группе.

В рамках организации экспериментальной деятельности с обучающимися седьмого класса экспериментальной группы были использованы такие подкасты, как: BBC Learning English Podcast (шестиминутные аудио- и видеозадания в среднем понятном для школьников темпе, распределенные по грамматическим и лексическим разделам: People and Places, Entertainment, London Life, Weekender в архивах BBC Learning English); Audio English Podcast (подкаст как для начинающих English for Beginners, так и для продолжающих изучать английский язык Practical English, с возможностью выбора тем: Travel English, Telephone English, Banking English, Accounting English); Luke's ENGLISH Podcast (аудиозаписи продолжительностью в 1 час, основанные на спонтанных диалогах носителей языка с шуточным и игровым содержанием); English with Jennifer (видео от преподавателя английского языка с лексико-грамматическим, фонетическим, аудиальным и практическим разделами в формате от простого к сложному); Puzzle English (разбор современных песен, фильмов, передач и сериалов с акцентом на использование идиоматических выражений, речевое поведение в реальных жизненных ситуациях, необычные исключения из правил); Daily ESL (аудиоподкасты с обязательным заданием на говорение, охватывающие базовые части учебных программ); British council (аудиоподкасты и пошаговые задания с подробными пояснениями, адаптированные под возрастные особенности школьников в доступном игровом формате), ресурсы «Российской электронной школы» [2,3].

В ходе реализации занятий по обучению учащихся среднего звена аудированию с применением подкастов мы ориентировались на алгоритм действий, предложенный С. П. Сысоевым, который выделял

11 шагов из 3 этапов: установочный (установка и планирование работы, знакомство и создание страницы подкастов для обучающихся), процессуальный (создание школьниками текста подкастов, сетевое обсуждение и редактирование, запись и прослушивание подкаста), оценочный (оценка и самооценка) [3, с. 196–197].

Кроме того, в качестве плана организации уроков по созданию собственных проектов-подкастов были использованы рекомендации Н. Ю. Супроненко, которая предлагает следующие приемы. На вводных занятиях, по ее мнению, можно использовать аутентичные подкасты из новостей с дальнейшей организацией информации в таблице, после чего необходимо мотивировать учащихся на обсуждение в парах. Для выявления индивидуальных затруднений в реализации знаний и умений автор указывает на создание условий, в которых школьники должны посоветовать посмотреть на выбор фильм, используя выражения из подкастов, затем составить мини-диалоги по образцу. На этапе создания плана решения проблемы школьники определяют тему проектного подкаста, прослушав наиболее удачные примеры подкастов. Как результат, обучающиеся объединяются в группы для составления плана своего выступления. На этапе оценки школьники внимательно слушают проекты подкастов одноклассников, выявляя сильные и слабые стороны [2].

По итогам опытно-экспериментальной работы были получены следующие результаты сформированности навыков аудирования у обучающихся среднего звена в экспериментальной и контрольной группе (см. Рисунок 2):

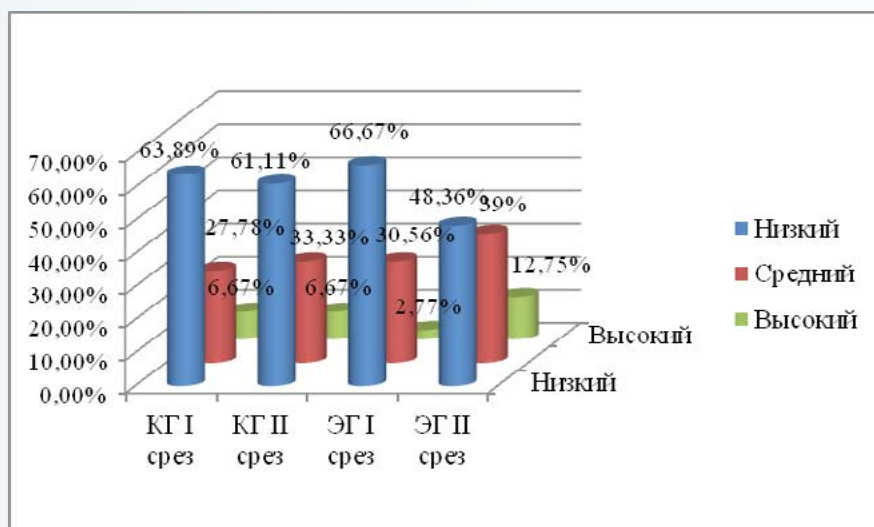


Рисунок 2. Результаты итоговой диагностики уровня сформированности навыков аудирования у обучающихся среднего звена

Относительно данных гистограммы можно заметить, что высокий уровень сформированности навыков аудирования в эксперименталь-

ной группе был зарегистрирован у 12,75 % младших школьников, что составляет разницу на 9,98 % по сравнению с данными на констатирующем этапе, на котором не учитывался потенциал подкастов. При этом показатели среднего уровня сформированности навыков аудирования показали отрицательную динамику на 8,33 % в результате перехода показателей в группу высокого уровня развития навыков аудирования.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа на основе теоретических рекомендаций методистов С. П. Сысоева и Н. Ю. Супроненко доказала, что применение лингводидактических возможностей подкастов способствует повышению уровня сформированности навыков аудирования при обучении иностранному языку учащихся среднего звена.

#### **Список использованных источников:**

1. *Ковалева Т. А.* Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку // Иностранные языки дистанционном обучении. — Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. — С. 48–55.
2. *Супроненко Н. Ю.* Использование подкастов в обучении английскому языку. URL: <https://macmillan.ru/teachers/articles-teachers-ru/232211> (дата обращения: 08.11.2022).
3. *Сысоев С. П.* Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. — 2014. — №2 (26). — С. 189–201.
4. Russian Podcasting. URL: <http://www.rpod.ru/about.htm> (дата обращения: 08.11.2022).



О. Л. Тимохова  
РФ, Кемерово

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (КОНКУРС ПОДРОСТКОВ ЛИЦЕЯ № 89)

**Аннотация:** интерактивные методы и приемы обучения представляют собой такую организацию учебного процесса, при которой приобретение знаний учащимися происходит не через простую трансляцию знаний от учителя к ученику, а через совместную деятельность учащихся над освоением учебного материала, обмен знаниями, идеями, решение общих, но значимых для каждого участника задач. Направлены на использование ситуаций, проблемных вопросов и других заданий, позволяющих применять принцип дифференциации обучения.

**Ключевые слова:** взаимодействие, обучение общению, обсуждение, коммуникативная ситуация, точка зрения, мыслительная деятельность.

Современное общество ставит перед всеми общеобразовательными учреждениями задачу подготовки выпускников, способных быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, умеющих работать сообща в различных областях, предотвращая и умело выходя из любых непредвиденных ситуаций.

Однако наблюдения показывают, что выпускники школ в основном владеют определенным запасом учебных знаний, но не всегда могут высказать свое мнение, отстоять его, прийти к единой точке зрения. Таким образом, можно говорить о недостаточно сформированной культуре общения школьников.

Исходя из вышеизложенного, мы понимаем, что целью, к которой следует стремиться на уроках, является создание условий для формирования прежде всего коммуникативной компетенции учащихся, с тем чтобы школьники могли развивать собственные взгляды и таким образом принимать более зрелые решения при взаимодействии с другими людьми. Возможность общения чаще всего рассматривается в процессе обучения русскому языку, но нельзя не использовать и широкие возможности, которыми обладает иностранный язык для овладения механизмами, нормами, стратегиями и тактиками общения. Исходя из собственной образовательной практики, мы можем сказать, что обуче-



ние общению не требует ни дополнительного языкового материала, ни дополнительного времени. Поставленная цель может быть достигнута за счет изменения характера мотивации учебной деятельности для учащихся и перестройки ее структуры. Вместо распространенных на уроках пересказов, ответов на вопросы, изменения заданного готового текста учащимся предлагаются другие виды деятельности.

Опыт работы в данном направлении представлен в ходе подготовки к обобщающему уроку «Конкурс подростков лицея № 89». Этот обобщающий урок проводился в седьмых классах по первому разделу учебника Биболетовой М. З. «Enjoy English» и проходил в форме конкурсной программы в музее нашего лицея в течение 1,5 ч. Этому уроку предшествовала большая подготовительная работа, которая осуществлялась в каждом классе по следующей методике. В соответствии с тематическим планированием на изучение данного модуля отводилось 27 часов. Он был разбит на три блока. Первый блок включал в себя три подраздела: участие в викторинах и конкурсах, описание людей и себя, изменения в себе.

На первых уроках учащиеся познакомились с условиями конкурса и провели опрос мнений, задачей которого являлось опросить как можно больше присутствующих, чтобы выяснить их отношение к конкурсному движению. Для этого школьники, работая одновременно, свободно перемещались по классу, выбирали ученика, которому адресовали свои вопросы, фиксировали ответы в записной книжке, а затем выбирали другого ученика. После семантизации лексических единиц мы использовали интерактивные приемы для их закрепления в речи. Так, для произвольного запоминания прилагательных учащимся предлагалось проранжировать качества личности в зависимости от их ценности и выработать свою позицию. Данный прием позволил выявить различия в точках зрения учащихся, проанализировать и в дальнейшем провести их обсуждение. Прием «Составление рассказа» стимулировал учащихся к составлению связного высказывания, активизировал употребление не только отдельных структур и выражений, над которыми велась работа в данный момент, но и большого количества материала, усвоенного при изучении других тем. Учащиеся выполняли индивидуальное задание: составить рассказ о себе по начальным фразам предложений. Для создания подлинно коммуникативной ситуации на уроке мы обратились к приему «Интервью». Учащиеся выявляли личностные качества, присущие их респондентам. Применялась работа в парах, а затем в группах. Каждый из интервьюеров должен был составить и представить рассказ о своем респонденте. Домашнее задание носило творческий характер: составить опросник для проведения интервью. Работа по первому блоку завершилась творческим заданием — подготовить сочинение (записать ответы на вопросы в форме рассказа



о себе: использовать пять прилагательных для описания качеств личности, написать о тех качествах, которые ты хотел бы в себе развивать). В конкурсе сочинений, который проходил на девятом уроке, принимали участие все учащиеся класса. После обсуждения и голосования было выбрано лучшее сочинение, его автор должен был подготовить свое выступление на обобщающий урок.

Второй блок включал четыре подраздела: твоё будущее, информация о конкурсах, числительные и даты, выдающиеся люди. При изучении темы «Твоё будущее» формой урока была выбрана дискуссионная игра. Каждый получал две копии таблицы, которые нужно было заполнить. Первую — положительными прогнозами возможного развития будущего планеты, вторую — негативными. После этого обсуждение проводилось в группах, где ребята делились своими страхами и ожиданиями. Работая над содержанием этой темы, мы считали важным использовать воспитательные возможности изучаемого материала и активизировать мыслительную деятельность учащихся. При выполнении задания «Цели в жизни» школьникам, например, предлагалось рассказать не только о своей будущей профессии, но и о том, чего они хотят достичь в профессиональной деятельности через 5 лет, 30 лет. Это задание использовалось в течение пяти уроков с изменением тематики общения. На итоговом занятии (урок № 18) по данному блоку проходил конкурс диалогов. При выставлении отметок учитывалось творчество учащихся, актерские способности, умение вести беседу (начать беседу, поддержать ее, использовать реплики согласия/несогласия, задавать уточняющие вопросы, завершить беседу). Лучший из диалогов, по мнению учащихся, в соответствии с условиями конкурса, представлялся на обобщающий урок по данному разделу. В ходе подготовки к обобщающему уроку внимание школьников акцентировалось на их готовности к ответу на любой вопрос присутствующих.

Третий блок составили четыре подраздела: праздники и народные приметы англоговорящих стран и России, истории изобретений средств коммуникации, телефон, компьютеры. Учащиеся выполняли следующие творческие задания: подготовить рекламный проспект об интернет-провайдерах, провести опрос родителей и выяснить их отношение к компьютерам и Интернету. Для того чтобы учащиеся могли овладеть необходимыми в общении коммуникативными умениями, проводилась учебная дискуссия: «Интернет. За и против». Ребята учились вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, уважать различные мнения, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную необходимыми аргументами.

В нашем лицее на протяжении многих лет существует клуб интернациональной дружбы. Школьники ведут переписку как со своими сверстниками, так и с зарубежными педагогами, например, с Кэтлин



Агнью из американского города Биг Тимбер (штат Монтана), которая приезжала в наш лицей в 2013 г. Очень важно, чтобы ребята не только узнавали об их жизни, знакомились с иноязычной культурой, но и изучали историю и культуру своего края, родного города. Поэтому на обобщающий урок по данному блоку было представлено задание — защита проекта «Создание видеоролика о Кузбассе» для зарубежных сверстников. Тему видеоролика каждый класс определял сам. Учащиеся 7 «А» класса решили создать экспозицию о музее «Красная Горка» — самого молодого музея, на территории которого началось развитие угольного дела в Кузбассе. Ребята 7«Б» класса выбрали историко-культурный и природный музей — заповедник «Томская писаница», договорились сделать таблоид и представить доклад. Группа 7 «В» класса пришла к решению подготовить презентацию о нашем лицее № 89 и городе Кемерово. Подготовка проекта занимала два месяца. Предварительно ученикам было рассказано, что такое проектная деятельность, какие приемы работы используются при ее выполнении, определялись критерии оценки проекта. На подготовительном этапе в каждой группе обсуждалась тема, отбирался материал по данной теме, распределялись поручения. В зависимости от интеллектуального и творческого потенциала выбирались фотографы, корреспонденты, журналисты и писатели. Члены подгрупп составляли свой план работы над проектом. Каждый учащийся выбирал, какой посильный вклад он сможет внести в разработку проекта. По мере необходимости ребята консультировались с учителями истории, руководителем школьного музея, классными руководителями, учителями информатики и иностранного языка. Консультации включали как сбор информации, отбор фактического материала для проекта, так и техническое оформление (создание слайдов, музыкального сопровождения), перевод этого материала на английский язык. В течение двух месяцев мы консультировали школьников, направляли их деятельность, а также осуществляли контроль по созданию проекта.

Таким образом, проведенная подготовительная работа позволила не только провести обучающий конкурс, но также способствовала созданию условий для формирования коммуникативной компетенции учащихся.



Л. В. Тихонова  
РФ, Одинцово

## ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ И СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация:** данная статья освещает основные трудности при развитии умения аудирования в рамках подготовки к ЕГЭ по английскому языку. Рассматривая основные психологические особенности данного вида речевой деятельности и формат экзамена, предлагаем практические советы по формированию и развитию необходимых навыков и умений.

**Ключевые слова:** аудирование, подготовка к ЕГЭ, английский язык, трудности при обучении аудированию.

Аудирование является одним из рецептивных видов речевой деятельности, который обучающиеся развивают при изучении иностранного языка. Этот процесс всегда сопровождается трудностями, что обусловлено психической сложностью данного процесса и отсутствием постоянной систематической практики. Целью данной статьи является рассмотрение специфики раздела «Аудирования» в ЕГЭ, определение основных трудностей и предложение вариантов упражнений, которые способствуют их преодолению.

Для выявления основных трудностей при развитии умения воспринимать устную речь необходимо понимать психологические характеристики данного процесса. Успешность аудирования зависит от нескольких личностных факторов: речевого слуха, памяти, развития вероятностного прогнозирования, внимания и интереса. Способность распознавать звуки речи, сопоставлять их с фонемами, а также считывать интонационные структуры необходима для раскрытия содержания прослушанного текста. Наличие ассоциативных связей между звукобуквенной формой слова и его значением также играет ключевую роль при восприятии устной речи. При этом задействуется активный и пассивный словарь учащихся, а также потенциальный, которым учащиеся не владеют на момент прослушивания. Тем не менее декодирования отдельных слов недостаточно, понимание синтаксических структур, способность удерживать информацию, объединять разрозненные факты в общий контекст — все эти процессы необходимы для переработки услышанной информации [1, с. 165].

В парадигме методики обучения иностранному языку аудирование является целью и средством обучения. Умение воспринимать речь на слух в реальных ситуациях иноязычного общения рассматривается как цель, а в качестве средства обучения аудирование выступает при формировании лексических, грамматических и фонетических навыков, а также при развитии умений говорения и письма [3, с.125].

В зависимости от коммуникативной задачи Солонцова выделяет следующие цели аудирования:

- понимание общего содержания;
- выборочное понимание информации;
- полное понимание [4, с. 195].

Формат единого государственного экзамена по английскому языку включает в себя три задания, которые тестируют различные виды аудирования. Таблица ниже демонстрирует проверяемые умения и навыки, указанные в спецификации контрольных измерительных материалов для проведения в 2023 году единого государственного экзамена по иностранным языкам [5, с. 6].

*Таблица 1. Проверяемые навыки и умения в заданиях 1–9 раздела «Аудирование» в ЕГЭ по английскому языку*

	<b>Проверяемые умения и навыки</b>
Задание 1	Умение воспринимать на слух, понимать основное содержание высказывания, содержащего некоторые неизученные языковые явления, и соотносить его с кратким утверждением.
Задание 2	Умение воспринимать на слух и понимать запрашиваемую информацию в тексте, содержащем некоторые неизученные языковые явления, определяя соответствие / несоответствие предложенного утверждения тексту или отсутствие в тексте данной информации.
Задания 3–9	Умение воспринимать на слух и полностью понимать содержание звучащих текстов, содержащих некоторые неизученные языковые явления.

Говоря о типичных сложностях при аудировании, можно их разделить на четыре категории:

- трудности, связанные с языковой формой сообщения;
- трудности, связанные со смысловым содержанием сообщения;
- трудности, связанные с условиями предъявления сообщения;
- трудности, связанные с источником информации [2, с. 228].

Первый тип трудностей происходит в двух случаях: 1) материал содержит неизученные языковые явления; 2) материал знаком, но представляет сложность при восприятии на слух. Помимо этого, лексическая и грамматическая омонимия, омофония и полисемия также препятствуют пониманию содержания прослушанного текста. В процессе обучения учащимися приобретаются навыки и умения, которые

облегчают процесс аудирования, но стоит подготавливать студентов к наличию незнакомых слов, развивать умение догадываться об их значении из контекста и не впадать в панику.

Смысловое содержание сообщения должно соответствовать определенным критериям: посильность, актуальность и информативность. При планировании уроков необходимо подбирать такие аудиоматериалы, которые соответствуют интересам, возрастным особенностям и уровню подготовки учащихся.

К условиям предъявления относятся количество прослушиваний и темп речи говорящего. На экзамене аудио прослушивают дважды, что облегчает задачу для сдающих экзамен, дает им возможность перепроверить ответы и восполнить пробелы. Стоит уделить отдельное внимание тому, что голоса и темп речи могут варьироваться, поэтому в рамках подготовки необходимо предоставлять возможность прослушивать говорящих разных полов, возрастов, имеющих разный тембр и темп речи.

Если говорить об источниках информации, то в процессе обучения необходимо уделять огромное внимание зрительным опорам (картинки, видео, схемы и т. д.), которые используются при прослушивании. Такие опоры содержат дополнительную информацию, которую учащиеся могут использовать для понимания услышанного и восполнения пробелов. Тем не менее в рамках экзамена используется лишь магнитофон, что говорит о необходимости отхода от вспомогательных ресурсов.

Для обеспечения успешной сдачи экзамена важно проанализировать предлагаемые задания, выделить основные сложности и предоставить обучающимся стратегии их преодоления. В первом задании учащимся предлагается прослушать шесть монологических высказываний, которые объединены общей темой, и сопоставить их с утверждениями. Некоторые утверждения являются близкими по смыслу, что увеличивает вероятность выбора неправильного ответа. Для облегчения задачи необходимо выделить ключевые слова в каждом утверждении, сфокусироваться на деталях, которые отличают их друг от друга. Другим важным моментом является применение вероятностного прогнозирования. Во время тренировки выполнения типовых заданий необходимо строить предположения о том, что же может быть сказано человеком, какие лексические единицы он может использовать, чтобы данное утверждение соответствовало его высказыванию. Также распространенной ошибкой является выбор ответа на основе того, что утверждение и устное высказывание содержат одинаковые лексические единицы, игнорируя план содержания. Тренировочные упражнения на использование синонимов, антонимов и перифраз позволяют добиться того, что учащиеся начинают обращать внимание на смысл высказывания, видеть различные способы выражения одной и той же мысли. Здесь

же стоит обратить внимание и на грамматический аспект, а именно функциональную сторону. Например, выражение совета может быть выполнено с помощью модального глагола “should” или фразы “if I were you”.

*Задание 2* предполагает прослушивание диалога и определение соответствия / несоответствия утверждений данному тексту или отсутствия запрашиваемой информации. Для начала необходимо проанализировать утверждения и поработать с ключевыми словами, обратить внимание на детали утверждений. Так же, как и в первом задании, имеет смысл обратиться к вероятностному прогнозированию и попробовать предугадать содержание диалога, какие утверждения будут ложными, а какие верными, а также возможные формулировки, подтверждающие выбор учащихся. После выполнения и проверки задания можно предложить учащимся переделать верные утверждения в ложные или наоборот. Другой трудностью для учащихся является удерживание в памяти последовательности информации. Очень часто учащиеся делают поспешные выводы, не дослушав до конца. Например, говорящий может изменить свое мнение или исправить сказанную информацию при дальнейшем говорении. Для тренировки внимания и оперативной памяти можно использовать следующую практику: при прослушивании аудио останавливать запись в различные моменты и просить учащихся повторить услышанное. Это могут быть 1–2 слова при первых попытках, но с течением времени будет развиваться способность удерживать большие объемы информации.

*Задания 3–9* являются заданиями высокого уровня сложности, которые проверяют умение аудирования с полным пониманием прослушанного текста. Учащимся необходимо уметь распознавать детали, отдельные факты, а также уметь отделить главное от второстепенного. Этот уровень предполагает хорошее знание лексико-грамматического материала, высокий уровень развития слуховой памяти, механизмов вероятностного прогнозирования и памяти. При прочтении вопросов очень важно проследить логику диалога и акцентировать внимание на ключевых словах. В качестве подготовки к данному заданию рекомендуется прослушивать подкасты или просматривать видеоматериалы и делать заметки по услышанной информации: основная тема, детали, мнения и оценки и т. д. Не стоит недооценивать роль скриптов, которые также являются ценным ресурсом в процессе обучения. Они могут служить зрительной опорой при прослушивании, что помогает учащимся сопоставлять звукобуквенные формы слов и облегчать их узнавание. Скрипты также могут быть использованы для нахождения нужных предложений, которые сподвигнули студентов выбрать тот или иной ответ.

Подводя итоги, необходимо сказать, что процесс развития умения аудирования является сложным и требует системного и комплексного подхода. Практике данного вида речевой деятельности зачастую уделяется мало времени в рамках уроков иностранного языка. Изучение возникающих сложностей, последовательная отработка материала и практика позволяют подготовить студентов для успешной сдачи государственного экзамена.

#### **Список использованных источников:**

1. *Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 6-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с.
2. *Елухина Н. В.* Основные трудности аудирования и пути их преодоления // *Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия* под ред. Леонтьева А. А. — М.: Русский язык, 1991. — С. 226–237.
3. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 4-е изд. — М.: Просвещение, 2006. — 239 с.
4. *Солонцова Л. П.* Современная методика обучения иностранным языкам. — Алматы Эверо, 2015. — 373 с.
5. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2023 году единого государственного экзамена по иностранным языкам. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11> (дата обращения 30.10.2022).



Ю. Н. Фатуева,  
И. Е. Калинина  
РФ, Нижний Новгород

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация:** в статье обосновывается необходимость разработки подробной типологии ошибок участников ЕГЭ по английскому языку. Авторы представляют результаты исследования распространенных ошибок старшеклассников в рамках раздела «Грамматика и лексика», которые могут послужить основой создания технологии минимизации ошибок русскоязычных студентов на экзамене. Создание подобной технологии видится эффективным способом оптимизации процесса подготовки учащихся к итоговой аттестации, в частности способом формирования лексико-грамматических навыков у старшеклассников, требуемых для успешной сдачи ЕГЭ по иностранному языку.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, Единый государственный экзамен, лексико-грамматические навыки, межъязыковая интерференция, внутриязыковая интерференция.

В настоящее время главной формой государственной итоговой аттестации при окончании школ Российской Федерации, а также при поступлении в высшие учебные заведения является Единый государственный экзамен (ЕГЭ). В 2022 году в основном периоде ЕГЭ по английскому языку общее число участников составило 92 805 человек, что превосходит аналогичные показатели ЕГЭ 2021 и 2020 годов [5]. Стремление к сдаче английского языка как дисциплины по выбору обусловлено современными реалиями, где спрос на знание иностранного языка непрерывно растет как на рынке труда, так и в повседневной жизни. Прежде всего, государственный экзамен по иностранному языку нацелен на проверку уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции обучающихся, которая, в свою очередь, включает в себя языковую компетенцию — овладение языковыми (лексико-грамматическими) единицами и навыки их использования в коммуникативных целях.

Проблема формирования грамматических и лексических навыков у школьников несомненно играет важную роль в рамках современной методики преподавания иностранного языка. Несмотря на это, данные



аспекты иноязычной речи вызывают у учеников особые трудности, обусловленные различными факторами. Согласно данным ФИПИ, при выполнении экзамена по английскому языку в 2022 году наибольшее количество ошибок было допущено в разделе «Грамматика и лексика», включающем в себя 20 заданий как базового, так и высокого уровня сложности [5]. Если в 2021 году за выполнение заданий на контроль грамматических и лексико-грамматических навыков учащиеся получили в среднем 14,83 балла из возможных 20 со средним выполнением заданий раздела в 74,16 % [4], то в 2022 году эта цифра снизилась до 13,93 баллов при среднем выполнении в 69,95 %. Стоит отметить, что группа экзаменуемых, относящаяся к так называемым высокобалльникам (ученики, набравшие 81–100 баллов), также столкнулась с проблемами при выполнении заданий данного раздела. Даже при богатом словарном запасе и высоком уровне знаний о грамматике иностранного языка, старшеклассники продолжают допускать языковые ошибки на экзамене, что свидетельствует о недостаточно развитой коммуникативной компетенции. Кроме того, большая часть ошибок в заданиях лексико-грамматического раздела имеет устойчивый характер и повторяется в работах участников ежегодно, что также указывает на пробелы в системе обучения навыкам использования языковых единиц. Периодически выпускается большое количество различных сборников и пособий с типовыми заданиями формата ЕГЭ, среди которых, к примеру, тематические практикумы Е. Н. Солововой по английскому языку [8]. Однако несмотря на это, актуальных комментариев к потенциально трудным местам и частым ошибкам школьников в открытом доступе все же недостаточно. На наш взгляд, одной из наиболее значимых причин возникновения затруднений при сдаче ЕГЭ по английскому языку является не что иное, как отсутствие подробной статистики по результатам выполнения раздела «Грамматика и лексика» с детальным анализом типов допущенных учащимися ошибок и, как следствие, отсутствие полноценно проработанных стратегий по минимизации ошибок русскоговорящих студентов на экзамене.

Изучая проблему формирования лексико-грамматических навыков, мы использовали такие методы исследования, как критический анализ и обобщение научной педагогической, лингвистической и методической литературы по теме, синтез, сравнение, математическую обработку и обобщение полученной информации, педагогические наблюдения, тестирование учеников, описание полученных результатов.

Изучением проблемы формирования и развития лексико-грамматических навыков у школьников, в том числе у старшеклассников, занимались такие ученые, как Е. Н. Соловова, Г. В. Рогова, И. А. Зимняя, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Е. И. Пассов, А. Н. Шамов, С. Ф. Шатилов, В. А. Бухбиндер и др.



Прежде всего, особенностью обучения школьников на старшем этапе является работа над пассивным грамматическим и лексическим минимумом, свойственным только рецептивным видам речевой деятельности (чтение и аудирование). По мнению Г. В. Роговой, в основе методики работы над пассивной грамматикой лежат упражнения, «нацеленные на формирование навыков узнавания формы, соотношение ее со значением и на этой основе — проникновение в смысл читаемого» [7, с. 83]. Что касается лексических навыков, мы согласны с мнением исследователя, что «работа должна быть нацелена на развитие умения опознавать слово по специфике его написания и синтаксической формы и, тем самым, соотносить его со значением» [7, с. 95–96]. Этот принцип наиболее актуален при подготовке к ЕГЭ, так как ученики могут встретить большое количество незнакомых для них слов и конструкций в текстах заданий.

С точки зрения И. Л. Бим, важной задачей является предотвращение чрезмерного теоретизирования материала при одновременном недопущении натаскивания. Для этого необходимо «рассматривать обучение школьников грамматике не как самоцель, а как метод овладения способами структурного оформления речи», отбирать необходимый активный и пассивный грамматический минимум (при этом пассивный минимум должен быть усвоен в 6–10 классах) и обеспечить автоматизированное владение им [2, с. 167]. Что касается формирования лексических навыков, как отмечает И. Л. Бим, работа над иноязычным словом должна обеспечить создание обширного словарного запаса, предотвращение его забывания и правильное его использование в речи в зависимости от цели общения. При этом учитель должен уметь прогнозировать возможные трудности усвоения материала прежде, чем презентовать его ученику. Предварительный анализ лексики помогает учителю понять, на что нужно обратить особое внимание на уроке — на семантизацию, отработку произношения или особенности употребления лексической единицы.

Кроме того, важно учитывать влияние родного языка при формировании иноязычной лексико-грамматической компетенции. Согласно исследованиям, большинство ошибок обусловлено влиянием родного языка, поэтому, по мнению Е. И. Пассова, при обучении навыкам лексики и грамматики учителю необходимо придерживаться принципа «учета родного языка» [6, с. 21]. Данный принцип подразумевает заблаговременный анализ учителем возможных затруднений, вызванных интерферирующим влиянием родного языка, и проработку упражнений в целях его профилактики.

Такое воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им, выражающееся в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием первого, является проявлением





интерференции [1, с. 87]. Интерференция бывает как межъязыковой (механический перенос правил одного языка на другой), так и внутриязыковой (смешение правил и форм внутри одного языка).

Данные типы интерференции лежат в основе большинства ошибок русскоязычных школьников на ЕГЭ по английскому языку. К примеру, согласно Методическим Рекомендациям для учителей на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года вместо правильного ответа *worst* в задании 23 школьники давали ответы *“badder, baddest”* по аналогии с формами образования степеней сравнения других прилагательных в английском языке, что является случаем внутриязыковой интерференции.

Примером влияния родного языка могут служить следующие ошибки: незнание словообразовательного суффикса *-ship* у существительных (ответ *“championhood”* вместо *“championship”* в задании 27) за счет отсутствия подобных суффиксов в русском языке; формы *“is, was, were”* вместо необходимой *“has been”* в задании 22 за счет неимения перфектных времен в русском языке. По статистике 2020 года, лишь 39 % учеников успешно справились с заданиями на Present Perfect, темой, являющейся особенно сложной для русскоязычного ученика и потому требующей отдельного внимания при подготовке к экзамену [3].

Другим аспектом, представляющим особые сложности при сдаче ЕГЭ по иностранному языку, является неосведомленность школьников о разнице между грамматическим и лексическим уровнями языка. Несмотря на их тесную взаимосвязь, задания на образование грамматических форм и образование новых слов на основе однокоренного слова разграничены на экзамене и делятся на номера 19–25 и 26–31 соответственно (19–24 и 25–29 с 2023 г.). Как следствие, возникают ошибки из-за смешения типов заданий и непонимания фундаментального различия между ними: *“bad”* превращается в *“unbad”* или *“badly”* вместо правильного *“worse”* в задании на образование грамматической формы сравнительной степени прилагательного, а слово *“formal”* превращается в глагольную форму *“has formed”* вместо необходимого наречия *“formally”* в задании на словообразование.

Стоит отметить, что количество примеров типичных ошибок, сделанных учащимися в разделе «Грамматика и лексика» на ЕГЭ по английскому языку и отраженных в Методических Материалах ФИПИ, не является достаточным для полноценной проработки проблемных мест учителями при обучении иностранному языку в школе. Так, в Материалах 2022 года типичные ошибки участников приводятся лишь к четырем лексико-грамматическим заданиям из 20. В процессе изучения проблемы формирования лексико-грамматических навыков у старшеклассников нами было произведено собственное исследование ошибок учащихся. Анализ проводился на основе результатов

ежемесячных диагностических работ подготовки к ЕГЭ по английскому языку.

Нами были выявлены следующие закономерности. Одной из наиболее частых причин возникновения ошибок являются случаи межъязыковой интерференции. Тяжелее всего учащимся даются грамматические явления, отсутствующие в родном языке: школьники склонны употреблять времена системы Simple вместо систем Perfect и Continuous (“buys” вместо “is buying”, “swam” вместо “had swum”), не умеют использовать герундий (“means” вместо “meaning”). Другой распространенной ошибкой является незнание словообразовательных моделей изучаемого языка (“unhonest” вместо “dishonest”, “unpolite” вместо “impolite”). Часть учеников «изобретает» несуществующие видовременные формы, что свидетельствует об отсутствии понимания грамматического строя языка и смешении всех пройденных учащимися конструкций друг с другом (“is not break” вместо “does not break”, “had bring” вместо “brought”, “will became” вместо “will become”). Среди других наиболее частых ошибок обнаруживаются случаи внутриязыковой интерференции, в основном выражающиеся в некорректном употреблении глагольных форм прошедшего времени и степеней сравнения прилагательных (“lastest” вместо “latest”, “bringed” вместо “brought”, “swimmed” вместо “swam”).

Несмотря на то, что разделы экзамена остаются неизменными долгое время, большая часть школьников не понимает разницу в заданиях на грамматику и словообразование, что говорит об их неосведомленности о формате экзамена как таковом (глагольные формы “is comparing” / “compares” / “compared” вместо прилагательного “comparable”; глагольная форма “located” вместо существительного “locations” и т. д.). К другой частой проблеме относится невнимательность учащихся к контексту: употребление единственного числа вместо множественного и наоборот (“location” вместо “locations”, “drawing” вместо “drawings”), неверное употребление частей речи (“imagination” вместо “imaginable”) и т. п.

Что касается работ потенциальных высокобалльников, наибольшее количество ошибок было установлено в заданиях 32-38, нацеленных на проверку знания грамматической и лексической сочетаемости слов. Преимущественно отмечается неверное использование предлогов во фразовых глаголах (за счет отсутствия таковых в русском языке).

На основе результатов анализа типичных ошибок учащихся можно сделать вывод, что при подготовке к ЕГЭ стоит уделять больше внимания таким темам, как употребление времен систем Perfect и Continuous, герундий, исключения из правил построения Past Simple и степеней сравнения прилагательных и наречий, словообразовательные суф-

фиксы и приставки в изучаемом языке. Стоит отдельно проработать разницу между словообразованием и грамматикой, однако нужно не просто натаскивать ученика на формат заданий, но учить опираться в первую очередь на контекст. Отметим, что хотя выявленные нами ошибки встречаются в работах в большом количестве, они могут быть лишь частным случаем, и для более точной проверки необходимо исследование на базе не одной языковой школы, а всероссийского масштаба.

Таким образом, перспективы данного исследования заключаются в создании технологии для минимизации ошибок русскоговорящих студентов на экзамене, и чем больше анализов результатов тестирования будет произведено, тем точнее будет данная технология. По нашему мнению, более подробная статистика по каждому заданию, анализ типов ошибок с учетом языковой интерференции поможет учителям акцентировать внимание на проблемных моментах при обучении разделу «Грамматика и лексика» в дальнейшем и приведет к формированию лексико-грамматических навыков у старшеклассников, необходимых для успешной сдачи ЕГЭ по иностранному языку.

#### **Список использованных источников:**

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: (Опыт системно-структурного описания). — М.: Рус. яз., 1977. — 288 с.
3. *Вербицкая М. В.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по иностранным языкам / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, И. В. Трешина. — М.: 2020. URL: [http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/in yaz\\_mr\\_2022.pdf](http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/in yaz_mr_2022.pdf) (дата обращения: 19.10.2022).
4. *Вербицкая М. В.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по иностранным языкам / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, И. В. Трешина. — М.: 2021. URL: [https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/in ostr\\_mr\\_2021.pdf](https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/in ostr_mr_2021.pdf) (дата обращения: 19.10.2022).
5. *Вербицкая М. В.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по иностранным языкам / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, А. Е. Ба-

- жанов, Е. В. Кузьмина, Е. И. Ратникова, Л. Ш. Рахимбекова. — М.: 2022. URL: [http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/in yaz\\_mr\\_2022.pdf](http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2022/in yaz_mr_2022.pdf) (дата обращения: 19.10.2022).
6. *Пассов Е. И.* Урок иностранного языка в средней школе. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1988. — 223 с.
  7. *Рогова Г. В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
  8. *Соловова Е. Н.* ЕГЭ 2016. Английский язык. Типовые тестовые задания / Е. Н. Соловова, John Parsons, Е. С. Маркова. — М.: Центр изучения английского языка Елены Солововой, 2016. — 88 с.



Д. Р. Ханипова  
 З. И. Шакирова  
 Г. Р. Фасхутдинова  
 РФ, Казань, Альметьевск

## КЛАССИФИКАЦИЯ ВИДОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

**Аннотация:** актуальность данной темы в том, что в последние годы интерес к обучению самостоятельности учащихся сильно возрос. Роль самостоятельности работы в учебном процессе стала увеличиваться, яснее обозначились методика и дидактические средства их эффективной организации. В статье авторы занимаются изучением вопроса классификации самостоятельной работы учащихся на уроках иностранного языка в теории и практике.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, иностранный язык, учебный процесс, педагогика, методика.

Известные методисты и лингвисты среди видов самостоятельной работы выделяют классификацию, основанную на источниках знания. Работой, основанной на источниках знания, считают работу с книгами, газетами или дополнительной литературой. Наибольший успех в разработке такой классификации достиг ученый В. П. Стрезикозин (1968).

Ученый выделяет следующие виды «самостоятельной учебной работы учащихся:

- 1) работа с книгами (учащийся самостоятельно составляет план отдельных глав, отвечает на вопросы учителя, анализирует идейное содержание или особенности произведения согласно вопросам учителя, характеризует главных героев, действующих лиц, ведет работу над документами);
- 2) работа со справочной литературой (статистические сборники, справочники по отдельным отраслям знаний и народного хозяйства, словари, энциклопедии и пр.);
- 3) решение и составление задач;
- 4) учебные упражнения;
- 5) сочинения и описания (по опорным словам, картинам, личным впечатлениям и т.д.);
- 6) наблюдения и лабораторные работы (работа с гербаризированным материалом, коллекциями минералов, наблюдение природных явлений и их объяснение, ознакомление с механизмами и машинами по моделям и в натуре и др.),



- 7) работа, связанная с использованием раздаточного материала (комплекты картинок, фигур, кубиков и т. д.);  
8) графические работы» [Стрезикозин, 54].

Нужно учитывать, что разновидность самостоятельной работы согласно источникам знаний считается вспомогательной, так как невозможно просто взять и начать работу с книгой, таблицей, картой и так далее. Каждый раз существует содержательная цель, но такая классификация имеет главное педагогическое значение, так как учащиеся одновременно усваивают учебный материал и овладевают умениями, этот процесс неразрывен. Получается, что выстраивая систему заданий для учащихся, преподаватель будет опираться на содержание и источник знаний. Главным критерием отбора вероятнее всего будет являться специфика учебного процесса.

Задания для самостоятельной работы с источниками знаний при получении новой информации и овладении приемами учебной работы, как и все другие учебные задания, могут быть различными.

1. Простые вопросы.
2. Логически связанные.
3. Различные тесты (альтернативные. выбор ответа и т. п.).
4. Инструкции или планы.
5. Краткие требования (составить схему, доказать, объяснить, обосновать, извлечь из учебника и т. п.).
6. Задачи количественные, качественные, познавательные (поиск новых знаний, поиск новых способов получения знаний), тренировочные (закрепление знаний, закрепление способов получения знаний).

Приведенная классификация видов самостоятельной работы отражает ее внешнюю сторону или, если говорить с точки зрения деятельности учителя, управленческую сторону этого понятия. Такая классификация имеет определенную ценность, поскольку демонстрирует многообразие способов включения самостоятельной работы в учебную деятельность учащихся. Однако такой подход к классификации односторонен. Он не раскрывает внутреннего содержания работы, оставляя в тени уровень мыслительной активности школьников. Это понимали многие ведущие методисты и пытались как-то совместить обе стороны содержания самостоятельной работы. Наиболее характерна в этом отношении классификация, разработанная Б. П. Есиповым (1961). Исходным ее принципом было избрано дидактическое назначение. Поэтому виды самостоятельной работы выделяются по основным звеньям учебного процесса. Вместе с тем, характеризуя выделенные им виды самостоятельной работы, Б. П. Есипов пытался показать «протяженность трудности и проблемности в каждом из этих видов и внутреннюю динамику мыслительной деятельности учеников» [Есипов, 31].

Пожалуй, первая попытка классифицировать самостоятельную работу на такой основе принадлежит М. И. Моро (1963), в которой выделяются следующие «виды самостоятельной работы;

- а) основанные, главным образом, на подражании, на воспроизведении школьниками действий учителя и его рассуждений;
- б) требующие от учащихся самостоятельного применения знаний, умений и навыков, приобретенных ранее под руководством преподавателя в условиях, аналогичных тем, в которых они формировались;
- в) то же, но в условиях, в большей или меньшей степени отличающихся от тех, которые имели место при формировании знаний, умений и навыков, применяемых школьниками в ходе выполнения задания;
- г) творческие работы, требующие от учащихся проявления самостоятельности в постановке вопроса и поисках пути его решения, самостоятельного проведения необходимых наблюдений, самостоятельного получения вывода» [Моро, 27].

Подобный подход методисты обосновывают результатами психологических исследований, согласно которым выделяется два вида мышления — репродуктивный и продуктивный. Следует, конечно, иметь в виду, что в реальном процессе познания в «чистом виде» они не проявляются; оба эти вида выступают в диалектическом единстве, и в зависимости от уровня проблемности ситуации на первый план выступает либо репродуктивное, либо продуктивное мышление. Другими словами, шкала проблемности непрерывна, и поэтому границы между выделенными классификационными единицами (степенями и т. д.) весьма нечетки и условны.

И. Э. Унт (1966) исходит из двух принципов классификации видов самостоятельной работы школьников и предлагает соответственно две классификации. Первая основывается на источнике знаний или, по терминологии автора, «методике самостоятельной работы учащихся.

Самостоятельная работа учащихся над учебной литературой:

1. Работа над текстом учебника по составлению:
  - а) плана;
  - б) конспекта;
  - в) ответов на вопросы учителя;
  - г) таблиц;
  - д) диаграмм и схем.
2. Работа над иллюстративным материалом учебника.
3. Выполнение упражнений и заданий на базе учебника:
  - а) поиски примеров;
  - б) составление задач.
4. Работа с иной литературой и учебными пособиями:
  - а) с художественной литературой;
  - б) с другими литературными источниками;



- в) со словарями;
- г) с атласом и контурными картами;
- д) с наглядными пособиями;
- е) с диафильмами и кинофильмами;
- ж) наблюдения;
- з) работа с магнитофоном;
- и) практические и лабораторные работы» [Унт, 223].

Позднее И. Э.Унт (1974) предложила новую классификацию, взяв за ее основу содержание заданий для самостоятельной работы, и выделила «три типа учебных заданий:

- 1) опосредующие учебную информацию (задания, которые содержат учебный материал или указывают источник знаний, частично заменяют устное изложение учителя и предназначены для первоначального восприятия учебного материала);
- 2) управляющие работой учащихся с учебным материалом (задания, которые руководят осмыслением и систематизацией учебного материала, самоконтролем; систематизацией, обобщением и выводами; формированием знаний, умений и навыков — наблюдения, работа над текстом учебной литературы, упражнения, практические и лабораторные работы);
- 3) требующие от учащегося творческой (продуктивной) деятельности (направляющие учащихся на самостоятельное собирание материала, поиски примеров и составление задач, написание сочинений и др., нахождение проблем и их решение; сюда относятся все задания, связанные с проблемным обучением)» [Унт, 178].

В 70-е годы актуальность развития у учащихся умений самостоятельно работать возрастает в силу социально-экономического развития общества, в силу научно-технического прогресса, в силу модернизации производства. Подход классифицировать виды самостоятельной работы меняется. Если педагоги и методисты 50-60-ых годов давали классификации по диагностическим целям (Б. П. Есипов), по источнику знаний (В. П. Стрезикозин), то в 70-е годы основу классификации составляла структура познавательной деятельности учащихся. В соответствии с уровнем самостоятельной продуктивной деятельности учащихся П. И. Пидкасистый [31] выделяет «4 типа самостоятельных работ:

- по образцу;
- реконструктивные;
- вариативные;
- творческие [Пидкасистый, 22].

Каждый из них имеет свои дидактические цели.

Самостоятельные работы, которые выполняются следуя образцу, являются основами и наиболее значимыми для формирования навыков



и умений, а также прочного закрепления. Они формируют фундамент для подлинно самостоятельной деятельности учащегося.

Реконструктивные самостоятельные работы обучают способности анализировать события, явления, факты, формируют приемы и методы познавательной деятельности, способствуют развитию внутренних мотивов к познанию, создают условия для развития мыслительной активности школьников.

Самостоятельные работы этого типа формируют основания для дальнейшей творческой деятельности учащегося.

Вариативные самостоятельные работы формируют навыки и умения в поиске ответа за пределами известного образца. Постоянный поиск новых решений, систематизация и обобщение полученных знаний, перенос их в совершенно нестандартные ситуации делают знания учащегося более гибкими, формируют творческую личность.

Творческие самостоятельные работы являются венцом системы самостоятельной деятельности школьников. Эти работы закрепляют навыки самостоятельного поиска знаний, являются одним из самых эффективных средств формирования творческой личности.

Таким образом, применение на практике разнообразных видов самостоятельных работ способствует совершенствованию умений работать самостоятельно и развитию самостоятельности учащегося. Однако любая работа должна начинаться с осознания учащимися цели действий и способов действий.

Таким образом, практикуя различные виды самостоятельной работы преподаватель дает учащимся возможность совершенствовать свои умения работать самостоятельно и развивает самостоятельность учащегося. Но несмотря на это, ученик должен понимать и осознавать значимость самостоятельной работы, его работа должна начинаться с осознания цели действий и способов действий.

По степени самостоятельности учащихся самостоятельные работы классифицируют Е. П. Брунов, М. Н. Скаткин и другие. Они выделяют самостоятельные работы:

- 1) раздражательного характера;
- 2) тренировочные с применением имеющихся знаний;
- 3) исследовательского характера, то есть знания, которые учащиеся получают из наблюдений, опытов.

Как мы можем заметить, усиление самостоятельной работы учащихся на уроке, развитие их познавательной активности — главный результат поисков обучения самостоятельной работе.

Проведенные в последние годы разносторонние исследования педагогов Л. А. Аристовой, Ю. К. Бабанским, Л. В. Занковым, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, М. И. Махмутовым и другими показали, что

среди факторов, активно влияющих на процесс обучения, ведущая роль принадлежит мышлению школьника, сформированным приемам умственной деятельности. Особо важное внимание этим проблемам должно уделяться при организации самостоятельного учения, а для этого нужно научить учащихся правильно мыслить, то есть заложить основы самостоятельного мышления.

В исследованиях И. Я. Лернера огромное внимание уделяется вопросу развития у учащихся творческого потенциала, усвоения опыта творческой деятельности.

Главный принцип формирования самостоятельного мышления учащихся — системность. Одну из главных ролей умственного развития играет содержание образования, система научных знаний, которыми овладевают учащиеся. Поэтому предлагая детям ту или иную самостоятельную задачу, нужно прежде всего учитывать наличие знаний по данному вопросу. Учить самостоятельно мыслить школьников в процессе обучения — значит опираться на методологические и психологические основы их развития, учитывая их природные особенности.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что до сего времени методистам не удалось создать единой универсальной классификации видов самостоятельной работы, которая учитывала равномерно и внешние, и внутренние стороны учебной деятельности школьников. Попытки разработать подобные классификации оказались в конечном итоге неудачными.

Таким образом, наиболее завершенные классификации, как мы это уже отмечали, основываются на внешних признаках, тогда как попытки выделения видов самостоятельной работы, исходя из внутреннего содержания деятельности учащегося, пока не увенчались успехом. Более перспективными оказались попытки показать внутреннюю сущность самостоятельной работы путем классификации заданий (И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, И. Э. Унт и др.). Однако и они все нуждаются в серьезной доработке. Тем не менее даже идеально построенная классификация заданий будет косвенно отражать характер деятельности учащегося при выполнении самостоятельной работы. Вряд ли правомерно ожидать в будущем появления какой-то универсальной классификации видов самостоятельной работы, отражающей все признаки этого двуединого процесса. Все подобные, пусть даже логически завершенные классификации окажутся в какой-то части искусственными.

Рассмотрев различные определения, мы пришли к выводу, что самостоятельная работа учащихся по иностранному языку — это такой вид учебной деятельности, при котором ученику дается возможность действовать самостоятельно, без помощи активной помощи учителя.

ля; но при возникающей необходимости эта деятельность подлежит частичному руководству. Учащиеся же должны приложить максимум самостоятельности, самокоррекции, чтобы успешно выполнить задание.

В психологическом плане, как было уже отмечено, учащиеся сталкиваются с рядом трудностей. Задачей учителя является дать правильное направление самостоятельной работе учащихся. Очень важно, чтобы самостоятельная работа учащихся представляла для них интерес, материал не терял новизну, но и в то же время был доступен для восприятия. Важно также учитывать особенности памяти учащихся и выявить путем тестирования, каким видом памяти они обладают, так как в будущем это поможет учителю понять, как сделать процесс обучения иностранному языку более доступным для учащегося.

Учет всех вышеизложенных психологических моментов имеет, несомненно, положительный эффект при организации самостоятельной работы учащихся по иностранному языку.

Что касается классификации видов самостоятельной работы учащихся, то единства мнений по этому вопросу у ученых не существует. Мы рассмотрели несколько классификаций, предложенных такими учеными-педагогами, как В. П. Стрезикозин, Б. П. Есиповым, М. И. Моро, И. Э. Унт и т. д. Однако и они все нуждаются в серьезной доработке. Тем не менее, даже идеально построенная классификация заданий будет косвенно отражать характер деятельности учащегося при выполнении самостоятельной работы.

#### **Список использованных источников:**

1. *Есипов Б. П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках. — М., 1991. — 315 с.
2. *Моро М. И.* Самостоятельная работа учащихся на уроках // М.: АПДН РСФСР, 1983. — 150 с.
3. *Пидкасистый П. И., Горячев Б. В.* «Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы» — М, 1991.
4. *Пидкасистый П. И.* «Самостоятельная познавательная деятельность до в обучении» — М, 1990.
5. *Стрезикозин В. П.* Актуальные проблемы начального обучения. Пособие для учителя. / В. П. Стрезикозин. — М.: Просвещение, 1976. — 207 с.
6. *Унт И. Э.* Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность. - Дис.доктора пед.наук: 13.00.01. — Тарту, 1995. — 20 с.

# Лингво- дидактические аспекты преподавания иностранн<sup>ых</sup> языков и культур



R. K. Akbarova  
RF, Moscow

## IMPLICITNESS IN TRANSLATION CONTEXT BASED ON DONNA TARTT'S NOVEL "THE GOLDFINCH"

**Abstract:** the article analyzes the phenomenon of implication in the translation context on the example of the novel "The Goldfinch" by Donna Tartt since the status and type of implicit information of statements and texts has not been fully defined and specified yet. The determination of such a status, the consideration of issues related to the processing of implicit information, the implementation of communicative competence, as well as the clarification of content in translation, determine the relevance of this study. The authors explored the phenomenon of implication in fiction and considered the role and features of implicacy as a speech phenomenon. The authors concluded that writers quite often use implicit expressions in their texts to simplify the perception of the text, to avoid excessive lexical repetition, as well as tautology, while in translation the method of explication is mostly used as a method of preservation of implicative information, as well as over-translation.

**Keywords:** implicitness, contextual information, explicitness, overexplicitness, insufficient implicit information, referential implicit meaning.



## Introduction

Nowadays, technology does not stand still, and one of the most important abilities of a modern translator is the capacity to evaluate text, with the ultimate goal of obtaining the correct information [1].

In general, all information in a text is either explicit or implicit. In turn, information with an explicit nature does not require any explanation or is fairly straightforward, but information with an implicit nature only implies the meaning which means that the message is not obvious and not stated clearly. Implicit information necessitates a more personalized approach in the translation process, as translating statements with an implicit meaning is a difficult undertaking [20; 24].

Studies of implicitness in a fiction text are closely related to the concept of implication. Despite the kinship of implication and implicitness as the most important semantic categories, there are obvious differences between them [5; 6]. Most researchers recognize the intentionality of the author's subtext (implicitness, as our study shows, has more to do with the general mechanisms of message perception than with the author's intentions) [17; 18]. The term "implication" has a "commonplace" meaning; it is often used in relation to everyday dialogue, to speech, meaning a secret meaning not accessible to everyone (implicitness has only a terminological meaning, connected with the sign and mental side of speech) [3]; implication is most often understood as an inference (implicitness is an important basis for an inference, but not the inference itself) [8; 15]. The term implicitness has been defined, and techniques for understanding and recognizing the implicit meaning of a statement have been presented. Next, the concept of explicitness was examined in more detail, the classification of implicitness explicitness techniques was reviewed with various examples. Most often, the greatest number of expressions containing information with implicit meaning is found in fiction texts. That is why when searching for the material for the study the choice was made on the work of fiction.

For the analysis a work of fiction by the American author Donna Tartt "The Goldfinch" was chosen.

The purpose of the analysis of this work was to identify and analyze the ways of translation of implicit information found in this particular work of fiction [27, p.202].

A key point is the fact that the analysis of implicit information in the modern American prose of the famous author Donna Tartt is carried out for the first time.

O. S. Syshchikov's classification was taken as the basis for practical research.

Here are some examples of statements from the chosen work of fiction that contain implicit meaning, and the translation will be thoroughly



examined: ‘By day I sat on the foot of the bed straining to puzzle out the Dutch-language news on television...; Outside, all was activity and cheer. It was Christmas, lights twinkling on the canal bridges at night.’

„Днем я сидел на ножке кровати, напряженно вчитываясь в новости на голландском языке по телевизору...; Снаружи все было оживленно и весело. Это было Рождество, огни мерцали на мостах канала ночью.“

This excerpt describes a time when the character was in Amsterdam; he did not understand the foreign language, but there was a peaceful, festive atmosphere in the city; Christmas in the city noticeably lifted the character’s mood, as evidenced by the author’s use of lexical tricks to give him a warm and cozy coloring.

The author uses the method of implicitness in this case, disguising the major meaning under the word “by day”, which is then explained in the following sentence as the day of Christmas celebration. (The implication is at the level of the word). ‘Wherever she went, men looked at her out of the corner of their eyes, and sometimes they used to look at her in a way that bothered me a little’.

„Куда бы она ни пошла, мужчины смотрели на нее прищурившись, и иногда они смотрели на нее так, что меня это немного беспокоило.“

This extract tells how one of the main characters was out for a walk with his mother, and the strange men frequently showered her with improper attention, leaving the main character uncomfortable and unable to enjoy his walk.

To prevent lexical repetition, the translator in this case employed the strategy of keeping the implicit meaning of the statement. With the personal plural pronoun “they”, the author implied the term “men”. (The implication is at the level of the word).

### **Materials and methodology**

The methodological basis of the work is the works of Russian and foreign linguists in this field such as: Vinogradov B. C., Zaitsev A. B., Reiman E. A., Chernov G. V., Sperber D., Wilson D. etc.

In this research, we used the following methods of research: random sampling; descriptive methods.

### **Results and discussion**

To summarize the preceding study, it is necessary to mention that we did a case study utilizing Donna Tartt’s work of fiction “The Goldfinch.” According to the findings of this study, the majority of the implicit information is represented by personal pronouns, which conceal the true meaning of the statement, which is deciphered during the translation process [9; 16].

It was also discovered that implicit expressions are represented by words with a general meaning, the translation of which the author chooses during



the work process based on the general meaning of the statement. They were, however, in the minority. In addition, there were implicit expressions in the dialogues, which occurred when the meaning of a sentence was hidden behind a line in the dialogue.

This study found that a fiction text contains a considerable number of utterances with implicit meaning, which allows us to further expand the technique of investigating implicitness in fiction texts and examine their characteristics. Translation as an intercultural interaction entails not only the transfer of words from another language to express what was expressed in the source language, but also the use of various tactics to overcome interlanguage and intercultural asymmetry [4; 10; 11; 12; 13]. In this section, we will look at specific approaches of explaining implicitness.

The most important component of this research is to think about and analyze many methods and reasons for communicating the implicit meaning of expressions and statements in translations. It should be mentioned that implicit meaning has its own idiosyncrasies in each case, as well as its unique technique or method of translation [13, p.155].

The preservation of the original's implicit meaning is one method of conveying the meaning of the statement's hidden meaning. The preservation of the meaning of the original speech is defined as the preservation of those portions of the implicit utterance in the translation text that can be used to deduce the overall meaning of the utterance.

The preservation of concrete-contextual meaning is predicated on the sufficient transfer of linguistic content and the criterion of playing back this material, i.e. being around the expressions. These parameters must be transmitted in order for translation receivers to reach a conclusion about the concrete-contextual meaning [19; 21]. As a result, in most circumstances, the original expression's context-specific meaning is organically kept in the translation. Preserving the original's implicatures involves preserving their deducibility using so-called translation receptors.

In the context of a translation word, keeping implicatures entails retaining the original's implicatures, their inexpressibility, and the capacity to deduce them from the appropriately transmitted joint meaning in translation. The ability of receptors to form a similar link and the obviousness of their connection with the joint meaning of the expression are used to derive implicatures. As a result, when the common meaning and the context of the expression are sufficiently transferred, the derivability of the implicatures by the translation's receptors is ensured.

For example:

a) *Sindy was very shocked. She said that Mary who was probably in "a certain condition".*

*„Синди была шокирована. Она заявила, что Мери, вероятнее всего, „в интересном положении“.“*



Here we observe such a phenomenon as the preservation of conventional implicatures. These implicatures allow us to find and determine the meaning of an utterance in the presence of a similar context [2; 14].

b) Next month he saw her friend at his office and he did a lot of nodding  
 “В следующем месяце я пошел в офис друга и очень много кивал.”

In this case, we may see translation phenomena known as the preservation of symbolic implicatures [7]. The descriptive aspect of a character's activities, such as facial expressions, gestures, and behavior, is frequently related with symbolic implicatures.

## Conclusion

In this paper we observed the following points related to the chosen topic: “Implication in translation context on the basis of “The Goldfinch” by Donna Tartt”:

- defined the concept of implicitness;
- considered the explication of implicitness;
- evaluated explication methods;
- identified ways to form implicit statements;
- considered implicitness in the chosen work of fiction.

As a result, we were able to identify the content of information that is implicit in the statement, find specific ways of its formation and determine its main role in the semantic structure. Moreover, we analyzed its translation and transfer from English to Russian, which enabled us to study the explicitness and methods of explication.

After a detailed study of the selected literature, the theoretical part of this study examined the important components that reveal the topic of implicitness, in particular:

- the concept of implicitness, where we studied the phenomenon of implicitness and its features;
- the classification of methods of implicit expression interpretation, where the methods of explication of implicitness were considered in more detail,
- the explication of implicitness and its varieties.

In the practical part of the study, conducting a large-scale analysis of the novel “The Goldfinch” by Donna Tartt, we can safely note that in English the authors of works quite often use implicit expressions in their texts to simplify the perception of the text, to avoid excessive lexical repetition, as well as tautology.

While conducting this study on the example of the chosen text we identified a large number of implicatures with different origins and explication. But, in most cases, the method of explication was tried as a method of preservation of implicative information, as well as over-translation.

This study has helped to visually consider in practice the phenomenon of implicature, using the material of a work of fiction.



Summarizing the research, it is important to note that the relevance of the topic is still significant to this day, moreover, each year the interest in the phenomenon of implicitness among students and scholars is growing, and the amount of knowledge obtained in this area is also increasing.

Having studied this issue from the scientific point of view, it was found out that implicit meaning in fiction texts has not yet been fully studied and requires more in-depth analysis. Further studies can be carried out in the field of implicitness in the context of works of fiction, to study in more detail all aspects of the transmission of the implicit meaning of the statement by the authors of works and to identify regularities, based on which, it would be possible to identify and make our own classification of methods of explicitness in works of fiction.

### List of references:

1. *Arnold I. V.* Implication as a text construction technique and a subject of philological study // *Problems of Linguistics*. — 1982. — С. 83–91.
2. *Arutyunova N. D.* The sentence and its meaning. Logical and Semantic Problems. Moscow: Nauka Publisher. — 1976. — 384 с.
3. *Bagdasarian V.Kh.* The Problem of Implicit (Logico—Methodological Analysis) / Ed. by G.A. Gevorkian. Yerevan: Publishing House of the Armenian SSR Academy of Sciences. — 1983. — 138 с.
4. *Barkhudarov L. S.* Language and translation (Problems of General and Private Theory of Translation). M., “International relations”. — 1975. — 240 С.
5. *Belyaevskaya E. G.* Semantics of a word: Text—book for institutes and foreign languages faculties. Moscow: High Sch. — 1987. — 128 с.
6. *Bondarko, A. B.* Grammatical meaning and meaning. L.: Nauka. — 1978. — 175 p.
7. *Borisova E. B., Blokhina A. V., Kucheryavenko V. V.* Translation as a subject of theoretical text analysis // *Training, Language and Culture*. 2018. Vol. 2(3). Pp. 55–70. doi: 10.29366/2018tlc.2.3.4
8. *Brudny A. A.* Subtext and elements of extra—textual sign structures // *The semantic perception of a speech message*. M.: Nauka, 1976, Pp. 152–158.
9. *Vasilyeva I. I., Sokolova N. L., Mikheeva N. F.* Some trends in the use of ICT in Russian scientific research in the field of teaching foreign languages and translation in universities (2012—2017) // *Issues of Applied Linguistics*. 2017. No. 27. — P.7—18.
10. *Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G.* Language and culture: Linguocountry study in teaching Russian as a foreign language. M.: Russian language.— 1990. — 246 p.
11. *Vinogradov, V. V.* Selected works: On the language of artistic prose. — M.: Nauka. —1980.—360 p.

12. *Vlakhov S., Florin S.* The untranslatable in translation / Ed. by V. Rossels. Moscow: International. Relations. — 1980. — 352 p.
13. *Garbovskiy N. K.* Theory of Translation.: issue of University Press. — 2004.
14. *Leech G.* *Principles of Pragmatics.* London; New York: Longman. — 1983. — 250 p.
15. *McGee P.* *Vague language as a means of avoiding controversy // Training, Language and Culture.* 2018. Vol. 2(2). Pp. 40–54. Doi: 10.29366/2018tlc.2.2.3
16. *Malyuga E., Shvets A., & Tikhomirov, I.* Computer—Based Analysis of Business Communication Language // SAI Computing Conference 2016. July 13–15, 2016, pp. 229–232, 2016. DOI: 10.1109/SAI.2016.7555987
17. *Malyuga E.N., Orlova S.N.* Teaching Professional English Terminology to Students of Economic Universities // 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). — 2016. — Barcelona, SPAIN. pp. 7236–7241. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.0575>
18. *Malyuga E., Petrosyan G.* Speech aggression in corporate communication: The gender aspect in the philosophy of culture // *Wisdom.* — 2022. — № 3(2). — Pp. 124–136. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v3i2.837>
19. *Mayfield K., Krouglov A.* Some aspects of the role of interpreters in investigative interviews // *Training, Language and Culture.* 2019. Vol. 3(1). Pp. 85–104. Doi: 10.29366/2019tlc.3.1.6
20. *Mignar—Beloruchev R. K.* Theory and methods of translation: Publishing house «Moscow Lyceum». 1996.
21. *Sibul V.V.* Research in the field of language categorization and intercultural communication // *Issues of Applied Linguistics.* 2011. No. 4. S. 94–98.
22. *Sperber D., Wilson D.* Inference and implicature // *Meaning and Interpretation.* Oxford. 1986. P. 43–75.
23. *Yartseva V. N.* Linguistics: Big Encyclopedia of Words.: Bol. Ros. Encyclopedia. 2000. 686 pages.
24. *Vinogradov V. S.* Introduction to Translation (general and lexical issues): Publishing Institute of secondary education RW. — 2001.

### Internet Resources:

1. *Solganik G. Y.* Fundamentals of speech linguistics [Electronic resource]: textbook. M.: Lomonosov Moscow State University, 2010. 128 p. Mode of access: <http://www.iprbookshop.ru/13186>

### Dictionaries

1. Dictionaries and encyclopedias on Academica: [site]. — URL: <https://academic.ru/> (accessed 21.12.21)

2. Collins English Dictionary: [site]. — URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (date of access: 21.12.21)
3. Rosental D. E., Telenkova M. A., Dictionary of linguistic terms: A Handbook for Teachers: In 3 ch. — 2000. — p.399.

### **Materials for practical research**

1. Tardt D. *The Goldfinch*. — New York: Little, Brown and Company, 2013, — 784p.
2. Tardt D. *The Goldfinch*. — trans. from English. A. 2015. — 832 p.



*S. A. Burikova  
V. S. Volodina  
RF, Moscow*

## **METAPHORS AS MANIPULATIVE MEANS IN ENGLISH AND ITALIAN FASHION ADVERTISEMENTS**

**Abstract:** this article deals with the stylistic and semantic analysis of metaphors used as manipulative means in English and Italian fashion advertisements. In particular, this research incorporates the consideration of two metaphor types: personification metaphor and nominal metaphor. The main objective is to analyze the use of metaphors as manipulative means in English and Italian fashion advertisements and draw a parallel between two languages. As a result of this research, it was found out that both languages have a variety of metaphors used as a way of manipulation. In turn, personification is the type of metaphor which is much more often used in advertisements due to its ability to influence. Also, an important conclusion is that each metaphor from the point of view of semantics stores a certain meaning that accounts for its manipulateness.

**Keywords:** linguistic manipulation, manipulative means, stylistic device, nominal metaphor, personification metaphor, denotative and connotative meanings.

### **Introduction**

The use of language with the aim to manipulate the audience is a common sight nowadays. In advertisements the potential of linguistic manipulation is revealed to achieve certain results, precisely, to persuade the audience. Linguistic manipulation encompasses any communicative interaction aimed at persuasion [16; 18]. Undoubtedly, fashion brands that sell clothing and accessories, resort to the use of linguistic manipulation in advertising in order to arouse the interest of the target audience and provoke a purchase. The key feature of linguistic manipulation is that it is carried out in such a way as to hide the real intentions. Thus, the speaker chooses a certain form of utterance in order to carry out manipulation. Therefore, the main technique of linguistic manipulation is stylistic devices. Metaphors possess manipulative function since they have long been used by rhetoricians to persuade.

This research provides a detailed analysis of metaphors in terms of their manipulateness through semantic analysis. Firstly, the phenomenon of



linguistic manipulation and manipulative potential of two metaphor types (personification metaphor and nominal metaphor) was analysed. Then, the usage of metaphors in fashion advertisements of English and Italian languages was investigated, semantic analysis to identify the meaning (denotative or connotative) was conducted. Finally, the manipulative effect of metaphors was identified.

### **Theoretical background**

Since the time when Aristotle first introduced the concept of metaphor, its role and meaning has changed a lot [8]. Initially, it was believed that metaphor should be investigated only from the language perspective. With the development of cognitive linguistics, the meaning and role of metaphor has changed. In particular, the work of Lakoff and Johnson [9] led to these changes. It is stated that the way we think and what we do every day depends on the metaphor as “our conceptual system is largely metaphorical” [9, p. 4]. Consequently, metaphor began to be seen as a complex process that plays a role in structuring the perception of reality. This process plays an important role in creating meaning. Metaphors provide “understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” [9, p. 6] while personification metaphors are “those where the physical object is further specified as being a person” [9, p. 34].

In the modern study of metaphor, the work of Goatly [7] is often cited when this stylistic device is considered to be manipulative. In the work “The language of metaphors” the author states that a metaphor gives a new perception of an object, assesses and characterises it, which can be used as a way of manipulation. Later, Charteris-Black [4] also proved that metaphors have manipulative potential. It is stated that metaphor is one of the ways of thinking, it builds concepts and has the ability to convince. This stylistic device helps to make the statement easier for people to understand. Metaphor uses subconscious resources, then develops it through language and as a result manipulates. Therefore, persuasiveness arises from the way a metaphor functions in a sentence.

The manipulative potential of metaphor leads to consideration of the phenomenon of linguistic manipulation [14]. Linguistic manipulation implies conscious and purposeful use of linguistic means with specific goal aimed at persuasion. In defining the phenomenon of linguistic manipulation, we follow the concept of Akopova [1]. In the work “Linguistic manipulation: definition and types” the author gives an overview of linguistic mechanisms that regulate the process of manipulation. It is stated that linguistic manipulation includes the subject (the one who provides information) and the object (the one who perceives information). The subject influences the regulation of behavior, encourages action, causes certain emotions in the object. Undoubtedly, due to such a unique feature, companies that provide



various services, sell goods, resort to the use of linguistic manipulation in advertising in order to arouse the interest of the target audience.

Advertisements incorporate the usage of lexical, structural, graphical, and other means to attract attention of the audience. Therefore, stylistic devices are used at different levels when composing the advertising text. Shakhovsky [11] in his book titled “English Stylistics” states that metaphor is considered to be at the lexical level. According to the author metaphors can be of different parts of speech (noun, verb, adjective, adverb). The key function of this stylistic device is to compare one object to another to create a vivid effect. There are different types of metaphors, but the most common one is personification. According to numerous studies a “personification metaphor would outperform an otherwise equivalent nonpersonification metaphor on a measure of brand attitude” [5, p. 124], [20; 22]. Consequently, it can be assumed that personification is more often used in advertisements than nominal metaphor as “a non-human object is given human characteristics” [12, p. 112]. In personification the object is compared to a human through, emotions, or actions as a result creating the meaning while in nominal metaphor two nouns different in nature are compared.

The main goal of semantic analysis is to get the meaning of the sentence. Ferdinand de Saussure differentiated the signifier (the word) and the signified (the meaning) [10]. The work of this outstanding linguist was focused mainly on denotative meaning. Later, Barthes [2] considered the importance of connotation in the meaning of words. In the modern studies it is stated that “denotative meaning is the literal or common dictionary meaning while connotative is the evaluative or emotional meaning” [6, p. 318]. People who have the same dictionary will identify the same denotative meaning, but different people will identify different connotations for words. The real meaning of each utterance reveals the idea. Therefore, the manipulateness of a metaphor can be proven with the help of semantic analysis by considering the meaning of the words used to construct a metaphor.

### **Materials and methods**

This study considers metaphors as manipulative means through the stylistic and semantic analysis of up-to-date fashion advertisements. Materials of this research include 100 fashion advertisements (equally divided between the two languages-50 in English and 50 in Italian). The sampling of advertising slogans took place from Vogue magazine (electronic form) issued January 2022-October 2022 as it is one of the most popular sources of information in the fashion industry which is daily updated in different languages. As a result of the analysis, 20 metaphors of two types (personification and nominal metaphor) were identified.



The following methods were used for the analysis of materials: the descriptive method to investigate the function of metaphors as manipulative means; the quantitative method to draw a parallel between the use of metaphors in English and Italian; the comparative method to compare the results of metaphor usage in English and Italian. Stylistic and semantic analysis was applied as the basis of this research to find metaphors, analyse their types and meaning.

## Results and discussion

As a result of this research, examples of the use of metaphors (personification and nominal metaphor) in fashion advertisements in English and Italian were found.

*Table 1. Metaphors in English fashion advertisements*

	English	Meaning	Effect
<b>Nominal metaphor</b>	“A slip dress is your passport to wedding guest success”	connotative	manipulative
	“White bags are the polished arm candy of the moment”	connotative	manipulative
	“Bomber jackets are quiet wardrobe heroes that always deliver”	connotative	manipulative
	“The best knitwear this season comes in a rainbow of eye-catching colours”	connotative	manipulative
<b>Personification metaphor</b>	“How to measure for a dress that won’t sabotage your day”	connotative	manipulative
	“16 easy dresses to refresh your work wardrobe this summer”	connotative	manipulative
	“19 versatile midi dresses to brighten up your wardrobe”	connotative	manipulative
	“Shop 35 versatile dresses that work for every occasion”	connotative	manipulative
	“Classic blazers that will stand the test of time”	connotative	manipulative
	“Ripped jeans are making a polished comeback”	connotative	manipulative
	“Colourful crochet hats are not going anywhere this winter”	connotative	manipulative
	“10 of the best eyebrow serums that actually work”	connotative	manipulative
	“The roomy moto jacket is taking over this Autumn”	connotative	manipulative



Table 2. Metaphors in Italian fashion advertisements

	Italian	Meaning	Effect
<b>Nominal metaphor</b>	Cappotto trapuntato: un soffice abbraccio per i primi freddi dell'autunno 2021 ("Quilted coat: a soft hug for the first cold weather of autumn 2021")	connotative	manipulative
	"Il bomber si rivela un alleato fedele del guardaroba invernale" («The bomber turns out to be a faithful ally of the winter wardrobe»)	connotative	manipulative
	"La coperta è il nuovo cappotto, o almeno l'accessorio firmato con cui scaldare i nostril cuori" («The blanket is the new coat, or at least a branded accessory that can warm our hearts»)	denotative	manipulative
<b>Personification metaphor</b>	"Il tubino nero corto anni 90 è ufficialmente tornato" ("The little black dress, short 90s is officially back")	connotative	manipulative
	"Yves Saint Laurent e gli abiti che hanno rivoluzionato il guardaroba femminile" ("Yves Saint Laurent and clothing that have revolutionized the feminine wardrobe")	connotative	manipulative
	"La giacca trapuntata è tornata: ecco come indossarla per un look autunnale sporty glam" ("The quilted jacket is back: here's how to wear it for a sport autumn")	connotative	manipulative
	"6 dolcevita che riscrivono le regole dell'eleganza contemporanea" ("6 turtlenecks that rewrite the rules of modern elegance")	connotative	manipulative

The key aspect of this research is the analysis of meaning to prove the manipulateness of metaphors found in both English and Italian.

Starting with metaphors found in **English** fashion advertisements it is relevant to consider **nominal metaphor**.

- "A slip dress is your passport to wedding guest success" [13]. In this case, the dress is compared to a passport. The denotative meaning of the word 'passport' is "the document that allows a person to enter certain place" [3]. The word 'passport' implies that a woman definitely needs a dress to go to a party and, of course, to be noticed and look spectacular. Therefore, the word is used in the connotative meaning.

- “White bags are the polished arm candy of the moment” [13]. The denotative meaning of the word ‘candy’ is “a sweet food made from sugar or chocolate” [3]. The bag is compared to a candy, thereby creating the effect of what is desirable and beautiful. In this way the connotative meaning is traced.
- “Bomber jackets are quiet wardrobe heroes that always deliver” [13]. Bomber jackets are compared to heroes. The effect of this comparison is that the bomber becomes an object that deserves attention and that must necessarily be in the wardrobe. The denotative meaning of the word ‘hero’ is “a person who is admired for having done something very brave” [3]. In this way the connotative meaning is traced.
- “The best knitwear this season comes in a rainbow of eye-catching colours” [13]. Knitwear is compared to a rainbow, which immediately creates a joyful image, causing a desire to wear similar colours to prolong the positive mood. The denotative meaning of the word ‘rainbow’ is “an arch of different colours seen in the sky when rain is falling” [3]. The effect of a positive (rainbow) after a negative (rain) is created. Therefore, the word is used in the connotative meaning.

**Personification** metaphors that were found in **English** fashion advertisements:

- “How to measure for a dress that won’t sabotage your day” [13]. The dress is endowed with human capabilities through the word ‘sabotage’ since it implies the opportunity to destroy something and refers more to political actions. The denotative meaning of the word ‘sabotage’ is “to damage or destroy equipment, weapons, or buildings to prevent the success of an enemy” [3]. The reader understands that those dresses that are advertised will not spoil the plans for the day and as a result will help to look good. Therefore, there is connotative meaning.
- “16 easy dresses to refresh your work wardrobe this summer” [13]. The denotative meaning of the word ‘refresh’ is “giving new energy” [3]. Therefore, in this advertisement, the reader is convinced that in case of purchasing this dress, the wardrobe will be upgraded.
- “19 versatile midi dresses to brighten up your wardrobe” [13]. This advertisement is somewhat similar to the previous one. The denotative meaning of the phrasal verb ‘brighten up’ is to make something cheerful and “make something lighter” [3]. It also inspires the reader that these midi dresses will change the wardrobe palette for the better.
- “Shop 35 versatile dresses that work for every occasion” [13]. The word ‘work’ has the denotative meaning of “activity that uses physical or mental effort” [3]. This word means human activity and ability. Describing a dress as an object that can work, the author makes the reader think that the dress will not be left in the closet as it can be worn to any event. Therefore, the word is used in the connotative meaning.

- “Classic blazers that will stand the test of time” [13]. This advertisement claims that the blazer will be fashionable even after many years. This effect is achieved by using the word ‘stand’, which has the denotative meaning “to be in a vertical state” [3] and in a figurative sense the word means to overcome difficulties.
- “Ripped jeans are making a polished comeback” [13]. Jeans are endowed with the ability that a living being possesses. The word ‘comeback’ has the denotative meaning “to return to an earlier and better position or condition” [3]. Therefore, this advertisement implies that the previously forgotten jeans model is gaining popularity again and is becoming fashionable.
- “Colourful crochet hats are not going anywhere this winter” [13]. The denotative meaning of the word ‘go’ is “to be in the process of moving” [3], to change location. In this advertisement, this word has the figurative meaning that the crochet hats are still popular and will not leave their position.
- “10 of the best eyebrow serums that actually work” [13]. The word ‘work’ has a denotative meaning of “activity that uses physical or mental effort” [3]. Therefore, in this advertisement the word ‘work’ is used figuratively as eyebrow serums cannot do this action. The reader understands that it is worth buying this product because it will help in achieving the desired result.
- “The roomy moto jacket is taking over this Autumn” [13]. The phrasal verb ‘take (something) over’ has the denotative meaning “to start doing a job or being responsible for something that another person did [3]. However, with the help of the connotative meaning used in this advertisement, the reader understands that the moto jacket is fashionable again.

**Nominal metaphors** that were found in **Italian** fashion advertisements are:

- Cappotto trapuntato: un soffice abbraccio per i primi freddi dell’autunno 2021 (“Quilted coat: a soft hug for the first cold weather of autumn 2021”) [13]. In this case, the quilted coat is compared to a soft hug. The denotative meaning of the word hug is “to hold someone close to your body with your arms” [3]. The advertiser wants the audience to bear in mind that this coat will give warmth and coziness as people always want to wear comfortable clothes.
- “Il bomber si rivela un alleato fedele del guardaroba invernale” (“The bomber turns out to be a faithful ally of the winter wardrobe”) [13]. bomber is compared with an ally. The denotative meaning of this word is “someone who helps and supports someone else” [3]. It makes the reader believe that with this piece of clothing you can successfully survive the winter cold. Therefore, the word is used in the connotative meaning.
- “La coperta è il nuovo cappotto, o almeno l’accessorio firmato con cui scaldare i nostril cuori” (“The blanket is the new coat, or at least a



branded accessory that can warm our hearts”) [13]. A new fashion trend is a blanket as the thing that is used in cold weather. In this advertisement, a blanket is compared with a coat. The denotative meaning of the word ‘coat’ is “an outer piece of clothing with sleeves” [3]. So that the reader believes that wearing a blanket as a thing that warms in the cold is fashionable.

**Personification metaphors** that were found in **Italian** fashion advertisements:

- “Il tubino nero corto anni 90 è ufficialmente tornato” (“The little black dress, short 90s is officially back”) [13]. The word ‘back’ has a denotative meaning to return somewhere, physically change the position, “in, into, or towards a previous place or condition” [3]. Due to the figurative meaning, the object is endowed with a human-like ability. Thus, attention is attracted, and the reader is informed that the dress is back in fashion and can be worn.
- “Yves Saint Laurent e gli abiti che hanno rivoluzionato il guardaroba femminile” (“Yves Saint Laurent and clothing that have revolutionised the feminine wardrobe”) [13]. The denotative meaning of the word ‘revolutionise’ is “to completely change something so that it is much better” [3]. A revolution can be carried out by a person and his actions. In this advertisement, the reader understands that clothes will change the whole wardrobe, change the style, make it better. Thanks to this technique, there is a desire to buy in order to make certain changes.
- “La giacca trapuntata è tornata: ecco come indossarla per un look autunnale sporty glam” (“The quilted jacket is back: here’s how to wear it for a sport autumn”) [13]. The word ‘back’ has the denotative meaning of returning somewhere, “in, into, or towards a previous place or condition” [3]. This is a physical action that can be carried out by a human. Thanks to this stylistic device the reader understands that the thing is popular again. Therefore, the word has connotative meaning.
- “6 dolcevita che riscrivono le regole dell’eleganza contemporanea” (“6 turtlenecks that rewrite the rules of modern elegance”) [13]. The denotative meaning of the word ‘rewrite’ is “to write something such as a book or speech again, in order to improve it or change it” [3]. Therefore, the word ‘rewrite’ is used in the connotative meaning, since turtlenecks physically cannot carry out this action, which is peculiar to a person. This creates the effect that an ordinary wardrobe item changes standards.

As can be seen from the examples given, the metaphor shows its manipulative effect through the connotative meaning (19 metaphors have a connotative meaning and only 1 metaphor has a denotative meaning). This is due to the fact that this type of meaning changes the reader’s perception and attitude to the word through linguistic means, for example, through metaphor.

Table 3. The number of metaphors in English and Italian fashion advertisements

	English	Italian
<b>Nominal metaphor</b>	4	3
<b>Personification metaphor</b>	9	4
<b>Total</b>	13	7
<b>%</b>	65 %	35 %

According to the results, personification is more often used in fashion advertisements. There are 13 personification metaphors in both languages. Therefore, the metaphor of personification accounts for 65 % of the total number of metaphors in both languages. It proves the notion that this type of metaphor has a stronger impact on perception. When the object is endowed with abilities that are peculiar to a human, the reader has more confidence. In this way the main goal of linguistic manipulation is achieved.

As can be seen from these results metaphors are used more often in English fashion advertisements. In total, 13 metaphors out of 20. Therefore, the metaphors in English account for 65% compared to 35% in Italian.

### Conclusion

The study was conducted in order to analyse and prove the manipulative characteristics of metaphors. As a result of this research, the following conclusions can be drawn. Firstly, through the analysis of meaning, it was proven that metaphor is a manipulative tool that affects perception. Connotative meaning changes the perception of the utterance and thereby helps metaphors to possess manipulative functions [15], [17], [19]. Secondly, in both languages most metaphors were used in the form of personification. This is due to the fact that personification metaphor works more effectively as manipulative mean [21]. Finally, in English and Italian metaphors were used for the purpose of persuasion and manipulation. In both languages, the metaphor of personification prevails, but the biggest number of metaphors was found in English fashion advertisements.

Taking into account the fact that this study presents the analysis of one stylistic device from the perspective of linguistic manipulation, there is a great potential for further research.

### List of references:

1. *Akopova A.* Linguistic manipulation: definition and types. International Journal of Cognitive research in science, engineering and education, 2013, Vol. 1, No. 2, pp. 12–20.
2. *Barthes R.* Image. Music. Text. Hill and Wang, New York, 1977, pp. 226.



3. Cambridge Dictionary. [Electronic resource]. <https://dictionary.cambridge.org/>. Date of access 08.10.2022.
4. *Charteris-Black J.* Politicians and rhetoric: the persuasive power of metaphor. Basingstoke & New York: Palgrave-MacMillan, 2005, pp. 256.
5. *Delbaere M., McQuarrie E. F., Phillips B. J.* Personification in advertising: using a visual metaphor to trigger anthropomorphism. *Journal of advertising*, 2013, pp. 121-130.
6. *Emodi Livina N.* A semantic analysis of the language of advertising. *An International Multidisciplinary Journal*, 2011, Vol. 5, No. 4, pp. 316-326.
7. *Goatly A.* Washing the brain: Metaphor and hidden ideology. John Benjamins Publishing Company, 2007, pp. 431.
8. *Kirby J. T.* Aristotle on metaphor. *The Johns Hopkins University Press*, 1997, Vol. 118, No. 4, pp. 517-554.
9. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we live by. University of Chicago Press, London, 2003, pp. 191.
10. *Reda G. Ferdinand de Saussure in the Era of Cognitive Linguistics.* *Language and semiotic studies*, 2016, Vol. 2, No. 2, pp. 89-100.
11. *Shakhovsky V. I.* *Stilistika angliiskogo yazyka/English Stylistics.* Librokom, 2013, pp. 232.
12. *Tretyakova E. V.* Metafora i personifikaciya: ierarhiya otnoshenii/Metaphor and personification: hierarchy of relations. *Bulletin of Irkutsk State Linguistic University, Irkutsk*, 2014, pp. 111–116.
13. Vogue Magazine. [Electronic resource]. <https://www.vogue.co.uk/fashion>. Date of access 07.10.2022.
14. *Antipova A. S., Rabeson M. D., Smirnova O. V.* Semantic shift in conflict terminology in contemporary Russian socio-cultural media discourse // *Training, Language and Culture*, 2021, No.5(2), Pp. 73–89. doi: 10.22363/2521-442X-2021-5-2-73-89
15. *Burikova S. A.* Typological contrast of German and Russian business cultures // *Issues of Applied Linguistics*. 2014. No. 13. S. 14-25.
16. *Malyuga E. N.* Emergent Trends in English Scientific Discourse: Issues of Research Relevance and Linguistic Identity // *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta Filologiya-Tomsk State University Journal of Philology*. 2019. No. 58. P.52-70. DOI: 10.17223/19986645/58/4
17. *Malyuga, E. N., & Tomalin, B.* Communicative strategies and tactics of speech manipulation in intercultural business discourse // *Training, Language and Culture*, 2017, No. 1(1), Pp. 28–47.
18. *Malyuga E. N., McCarthy M.* Non-minimal response tokens in English and Russian professional discourse: A comparative study // *Voprosy Jazykoznanija*, 4, 2020. Pp. 70–86. DOI: 10.31857/0373-658X.2020.4.70-86
19. *McGee P.* Cross-cultural pragmatic failure // *Training, Language and Culture*. 2019. No. 3(1). Pp. 73–84. DOI: 10.29366/2019tlc.3.1.5



20. *Murashova E. P.* The role of the cognitive metaphor in the hybridisation of marketing and political discourses: An analysis of English-language political advertising // *Training, Language and Culture*. 2021. Vol. 5. Iss. 2. P. 22-36. DOI: 10.22363/2521-442X-2021-5-2-22-36
21. *Radyuk A. V.* Discursive strategies in conflict communicative situations of English economic discourse // *Issues of Applied Linguistics*. 2015. Vol. 17. Pp. 118–129.
22. *Peluso M.* The functional approach, semiotics and professional discourse // *Training, Language and Culture*. 2021. Vol. 5. Iss. 2. P. 62–72. DOI: 10.22363/2521-442X-2021-5-2-62-72



*E. T. Emiralieva*  
*Peoples' Friendship University*  
*RF, Moscow*

## STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF NON-EQUIVALENT LEXIS IN ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE

**Abstract:** there is a growing interest in one of the most dynamically developing spheres of a public life, economy, and new concepts are constantly emerging in this area. However, the picture of the world does not coincide among representatives of different countries, thus the problem of equivalence of terms in the English and Russian languages often arises. Each language is, without a doubt, unique and nationally specific. Non-equivalent lexis is one of the characteristics that reflects uniqueness of a language. The objective of this paper is to consider structural and semantic features of non-equivalent lexis in English economic discourse.

**Key words:** non-equivalent lexis, economic discourse, English economic discourse, structural features, semantic features.

Economy is perceived as one of the most important branches of knowledge as it provides international business cooperation and maintains relations between different states [9], [12], [15]. Since discourse is a complex and multifaceted research subject, it has to be noted that there are different types of discourse. Scholars distinguish economic, political, legal, mass media discourse, etc. Economic discourse receives considerable attention among linguists due to economic shocks that occur in this or that state. Therefore, there is a high need to define and study economic discourse within the framework of linguistics and other related sciences.

Some scholars define economic discourse as a system of texts that are subject to diverse factors and are united by one theme. Other scholars give preference to another point of view and consider this type of discourse as a set of communication acts in the sphere of economy [7; 8; 14].

Economic discourse is primarily aimed at reflecting the economic side of people's lives in a particular country. It also provides information on the state of the economy of this or that country at a present time. In addition, economic discourse analyses feasible trends in economic development.

English economic discourse implies a communication process between people who can be engaged in a different occupation. As a result, this communication process generates a text of a stylistically and genre diversity [5, p. 3].





In the last few decades, the process of replenishing the vocabulary of the English language has accelerated significantly [10; 13]. The terminological arsenal of the economic sphere has undergone more changes, since it is economy that is the area that responds vividly and quickly to all the variations taking place in the world [1, p. 166].

The language of economic discourse is quite diverse and is characterised by a large variety of terms, abbreviations, acronyms, neologisms, etc.

Language, being a means of communication, is also able to accumulate knowledge about a particular culture and fix its national and cultural specifics [4, p. 38]. Linguists resort to the notion of *non-equivalent lexis*, which includes lexical units of an original language that do not have a full or partial dictionary match in a language of translation. Non-equivalent lexis are those words that have a national-cultural marking, and their abundance in economic discourse is regarded as one of the hallmarks of this type of discourse.

Undoubtedly, there is a diversity of classifications of non-equivalent lexis; however, the following classification can be considered as the most detailed one. Thus, non-equivalent lexis includes realities, terms, lacunae, proper names, complex words and words with wide meaning, abbreviations, acronyms, neologisms, dialects, jargons, archaisms, taboos, foreign language inclusions, as well as words with suffixes of subjective evaluation [3, p. 17].

The research is conducted on the material of non-equivalent lexis taken from the articles of economic discourse (the Guardian, the BBC, the Economist, the Financial Times).

For analysing the above-mentioned material, the following methods are used: a structural analysis, a semantic analysis and a classification method.

After analysing the research material, four large semantic fields in which the biggest number of non-equivalent lexis within the context of economic discourse have been distinguished:

1. Finance and loans
2. Banking and bank services
3. Tax system and procedures
4. Trade and business.

To illustrate, the examples associated with the semantic field *Finance and loans* are the following: flat-rate amount, pseudo-currency, budget deficit, budget surplus, obligations, bailout, debt ceiling, money laundering; with *Banking and bank services* — banking union, bank failures, tight monetary policy, bursting asset; with *Tax system and procedures* — tax revenue, tax evasion, tax havens, offshore tax arrangements; with *Trade and business* — trade imbalances, subsidiary, optimal currency area, balance of trade.

Examination of the above-mentioned examples may lead to a conclusion



that economic discourse abounds with specific terms. Terms pose a certain difficulty as they are quite complex for comprehension and rendering. However, they are an essential component which reflects all the changes in both world and internal economy without using special terminology [11]. The widespread use of specific economic lexis is also one of the features of economic discourse.

There is a great variety of complex words in economic discourse as well. Some of such words may be very lengthy and written with a hyphen, for example, take-it-or-leave-it draft resolution, the Labour-controlled city council, deficit-saddled pension fund, a six-point control plan.

Analysing the research material, the next observation is made on neologisms. The formation of neologisms in English economic discourse occurs via different ways; however, the following three types of formation are considered to be the most common:

- a) prefixal and suffixal formation (*deescalation*, where the prefix *de-* gives the meaning of the opposite effect; *destigmatising*);
- b) conversion (to snowball);
- c) blending (Brexit, Grexit).

Additionally, economic discourse is rich in proper nouns which examples can be found in the four above-mentioned semantic fields (*Business Confidence Index, Consumer Confidence Index, Commissioner Spidla, Benelux, Single Market*).

However, the most striking feature of the language of economic discourse could be the usage of acronyms. It is almost impossible to find no acronyms in texts devoted to economic issues. The following examples of acronyms are provided: OECD, SME, OPEC, INTA Committee, LDCs, FTAs, ECB, EMU.

This paper has dealt with the study of non-equivalent lexis in English economic discourse. Every day more and more articles are published on the topics devoted to economic issues and processes. This explains the increased interest of linguists in the study of economic discourse in general and the economic layer of vocabulary in particular. Economic discourse can provide a unique opportunity to trace the “living” functioning of lexis, which cannot be reflected in a dictionary, because as it is known, dictionaries are designed to register only established, common lexis, without specifying their actual use.

#### List of references:

1. *Abakumova S. S., Lukina S. L.* Functioning of Economic Terms in Written and Oral Discourse. Voronezh, 2011. Pp. 166-170.
2. *Evtushina T. A., Kovalskaya E. A.* Economic Discourse as an Object of Linguistic Research. Chelyabinsk, 2014. Pp. 42–46.

3. *Ivanov A. O.* Non-equivalent Lexis. Saint Petersburg, 2006. 200 p.
4. *Popova E. E.* Non-equivalent Lexis in the Translation of Special Texts. Perm, 2016. Pp. 36–45.
5. *Zaykova I. V.* English Economic Discourse in Translation Studies. Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk, 2018.
6. *Zaykova I. V.* Modeling the Economic Macro-discourse in Teaching Translation to University Students. Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk, 2017.
7. *Malyuga E. N., McCarthy M.* Non-minimal response tokens in English and Russian professional discourse: A comparative study // *Voprosy Jazykoznanija*. 2020. Vol. 4. Pp. 70–86. DOI: 10.31857/0373-658X.2020.4.70-86
8. *Malyuga E. N.* Emergent Trends in English Scientific Discourse: Issues of Research Relevance and Linguistic Identity // *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta Filologiya-Tomsk State University Journal of Philology*. 2019. No. 58. P.52-70. DOI: 10.17223/19986645/58/4
9. *Malyuga E. N., Krouglov A., Tomalin B.* Linguo-cultural competence as a cornerstone of translators' performance in the domain of intercultural business communication // *XLinguae*. — 2018. — № 11(2). — Pp. 566–582 DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.46
10. *Anisimova A., Pavlyuk M., Kogotkova S.* Selecting a translation equivalent: Factors to consider in the classroom // *Training, Language and Culture*. 2018. Vol. 2(1). Pp. 38–50. Doi: 10.29366/2018tlc.2.1.3
11. *Kucherova V. V.* Translating cheese production terminology from French to Russian: Challenges and pitfalls // *Training, Language and Culture*. 2019. Vol. 3(4). Pp. 47–55. doi: 10.29366/2019tlc.3.4.5
12. *Mayfield K., Krouglov A.* Some aspects of the role of interpreters in investigative interviews // *Training, Language and Culture*. 2019. Vol. 3(1). Pp. 85-104. Doi: 10.29366/2019tlc.3.1.6
13. *Бреус Е. В.* Курс письменного перевода в сфере профессиональной коммуникации // *Вопросы прикладной лингвистики*. — 2011. — № 5. С. 63–72.
14. *Малахова В. Л.* О сложностях научного перевода с английского языка на русский (на примере текстов экономической тематики) // *Вопросы прикладной лингвистики*. — 2017. — № 26. — С. 21–39.
15. *Литвинов А. В.* Европейская модель профессиональной компетенции переводчика и современное российское образование // *Вопросы прикладной лингвистики*. — 2013. — № 10–11. — С. 66–76.



*D. V. Tarasenko*  
*RF, Moscow*

## **SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS OF TERMS IN BUSINESS DISCOURSE**

**Abstract:** the article analyzes the terminology in the sphere of business discourse, which is a system of linguistic and lexical techniques and terms necessary for the effective construction of the speech process in business communication. Terms in business discourse are investigated from the point of view of sociolinguistic analysis on the example of standard documents involved in Russian and English business discourse. The main distinguishing characteristics of business discourse as such, as well as lexical and grammatical features of terminology in business discourse are listed.

**Keywords:** business discourse, business communication, analysis of linguistic characteristics, sociolinguistic analysis of modern business discourse, business communication features.

### **Introduction**

To date, the significance of such phenomena as «discourse» and «discourse analysis» can hardly be overestimated: in just a few decades, the phenomenon of discourse has managed to capture a number of scientific spheres and fields, taking almost a central place [6], [7], [9]. In these can be attributed sociology, psycholinguistics, literary criticism, jurisprudence, anthropology, etc. Accordingly, due to the fact that discourse began to appear in several areas of knowledge at once, approaches to its understanding, as well as typologies, also began to differ.

The most comprehensive concept is given by Arutyunova N. D., according to whom discourse is a coherent text in combination with a number of factors, including extralinguistic and sociocultural ones; text viewed in an event context. Discourse is a speech «immersed in life». In contrast to the term «text», discourse does not apply to ancient and other texts with which a living connection cannot be restored directly [1, p. 342-345].

As for the types of discourse, they were created in order to be able to differentiate texts of various orientations and their contexts on the basis of linguistic, extralinguistic and sociolinguistic analyses.

Discourses can be burdened or less affected by the personal component [5], [8]. To the latter, it is possible to attribute with full confidence the



business discourse, which has received an extremely high value for the time being.

Originally, the concept of business discourse was interpreted quite narrowly and one-sidedly, it came down to the essence of business communication: the rules for conducting formal negotiations, business meetings, writing official letters, everything without which effective functioning in the business environment is impossible. However, to reduce the essence of business discourse to only that point would be unfair. Business discourse can rightfully be recognized as one of the most essential types of speech communication, affecting a lot of spheres of life, among which the economy can be singled out. The areas of use of business discourse also traditionally include production, market for goods and services, insurance, implementation of actions on the listed types of status-role interaction, etc. The analysis of business discourse terms is carried out from the point of view of both textual and sociolinguistic features.

Shiryayeva T. A. dealt with the problem of business discourse, describing it as thought processes occurring in the minds of the addressee and the addresser during professional communication in the business community [3, p.7].

### **Materials and methods**

To study the terms of business discourse, the provisions of sociolinguistic analysis will be applied, which allows to explore the terminology of any sublanguage [5]. The essence of the analysis is to use the method of correlation of linguistic and social phenomena. The process of the terminology formation of a certain sphere of life itself is connected with the fact that a certain interaction takes place between the language and the professional division of society, creating an internal, personal language [10], [11].

The term itself is a «common» word, a standard lexical sign, a unit, however, burdened with its meaning in connection with use in a specific area of human activity. In relation to business discourse, such terminology, above all, affects the sphere of business, business relationships between participants [12]. For the analysis of business terminology, official and indicative documents of various kinds will be taken.

### **Results and discussion**

Each of the types of discourse has its own distinctive characteristics, which also relate to terminology. In relation to business discourse, the following features can be distinguished:

- the purpose of using business terms and the whole process of communication in business discourse is to reach agreements and solve tasks within a specific sphere of life, to influence the addressee;

- the nature of the relationship between the parties to the business communication process is to a greater extent hierarchical, which directly affects the terminology used, the structure of speech. The participants of the business discourse are traditionally experts in the field of economics, business, marketing, entrepreneurs, as well as clients, customers, insurance agents, etc.;
- the interaction of communicants is limited by certain communication conditions. It is about business negotiations, interviews, correspondence, that requires compliance with the rules of registration of the documents, letters, excerpts of the «tone» of a business meeting;
- the pattern of speech that follows from the conditions of participants' communication. First of all, it concerns the speech accompaniment of those actions and events that are well-established, standard, natural for the business sphere of communication. Consequently, the required template appears, following which ensures success in mutual understanding and clarification of the goals of communication between addressee and the addresser. Such templates are also inherent in e-mail correspondence, which has acquired a leading role in the age of technology;
- cliché. Business speech, as no other, cannot do without the application of cliché words and phrases used to save time and increase the digestibility of what is written or said.

The linguistic and textual features of business discourse are:

- the presence of special vocabulary, syllabic abbreviation, abbreviations, phraseological units and clichés. For instance, in order to reduce the time for compiling a business letter, place and eliminate «heaviness», full job titles are often shortened and replaced with understandable abbreviations. So, the signature to the letter in the internal corporate mail of the enterprise from the individual entrepreneur «full name» will be shortened to «ST». The purpose of the payment document «pay sheet» can be expressed as «p/s». Abbreviations and shortening of words are also common in English texts of business discourse. For example, in the texts of economic contracts, the following abbreviations are often found: «L/C — Letter of Credit», «AP — accounts payable», «C/N — consignment note», etc. [4, p. 37–38]. Currently, the use of abbreviations to refer to various organizations and positions is also widespread: «PA — Personal Assistant», «CPA — Certified Public Accountant», etc.;
- the presence of discursive formulas found throughout the business discourse. Among them, the phraseologisms and clichés mentioned above can be distinguished. Such terminology is especially common in English business discourse. For instance: «on the agenda», «to get down to business», «to consider a plan of action». Both Russian-speaking and English-speaking business discourses are characterized by respect the

- chain of command through the use of standard polite addresses, such as: «we ask you», «we inform you», «with respect», «according to your request», «in accordance with the agreement reached earlier», etc.;
- the presence of words/phrases «markers» that reduce the time of obtaining certain information. It is about such columns in letters as «from whom/position held/to whom». For example, «from the inspector of the FTS (Federal Tax Service)», «\*Full name\*, to the head of the production department». Following such formalities, as a rule, is mandatory, since in the field of business communication it has already become a kind of business letter formula, a communication structure;
  - restraint and formalism in business discourse documents, achieved through the use of various grammatical and lexical means. To emphasize the imperative tone in English-language documents, for instance, the modal verb «shall» is used in the sense of obligation [2, p. 2]. In Russian, this function uses the corresponding verb «must» (the terms of the contract must be met on time).

### Conclusions

The conducted analysis of the terms of business discourse once again emphasized the peculiarity of this type of discourse, which consists in the predominant impersonality of written speech, but at the same time, the need to observe subordination and respectful treatment of the addressee, as well as the terminology used in business communication. To date, it is already impossible to imagine the effective interaction of communicants in the business environment without the ability to build their speech competently and correctly both in writing and in life. That is why grammatical and lexical features of business speech are required not only to know, but also to be able to integrate into one`s speech. The terminology of business speech largely depends on the persons using it, occupying the most diverse positions, often differing in imperativeness within the relationship.

It is impossible to imagine a business speech without clerical phrases and clichés that would not have been engaged so successfully in other communication conditions. Such lexical categories make communication in business discourse as simple as possible for perception, because without them it would be rather difficult to «digest» such a large flow of information, to delve into the essence of what was said/written.

**List of references:**

1. *Arutyunova N. D.* Theory of Metaphor // Edited by N.D. Arutyunova and M. A. Zhurinskaya. Moscow: Progress, 1990, 512 p.
2. *Bilenko Zh. L.* Lexico-grammatical and stylistic features of English-language documents // Bulletin of KhNADU. Linguistics, VAK RF: 10.02.00–2007. No. 39 (URL: <http://cyberleninka.ru>).
3. *Shiryayeva T. A.* Cognitive modeling of institutional business discourse: diss. D. in Philology. — Stavropol, 2008. — p.7.
4. *Yarmukhamedova F. M.* On lexical features of official business style: on the material of English-language contracts // Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture and Arts. 2013. No. 196. Vol.196. p.37–38.
5. *Malyuga E. N.* The main characteristics of the professional language // Bulletin of SamGU. 2011. Vol. 82 (1-2). Pp. 133–138.
6. *Malyuga E., McCarthy M.* English and Russian vague category markers in business discourse: linguistic identity aspects // Journal of Pragmatics. 2018. No. 135. P. 39–52. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.07.011>
7. *Antipova A. S., Rabeson M. D., Smirnova O. V.* Semantic shift in conflict terminology in contemporary Russian socio-cultural media discourse // Training, Language and Culture. — 2021. — No. 5(2). — Pp. 73–89. doi: 10.22363/2521-442X-2021-5-2-73-89
8. *McGee P.* Cross-cultural pragmatic failure // Training, Language and Culture. 2019. No. 3(1). Pp. 73-84. DOI: 10.29366/2019tlc.3.1.5
9. *Peluso M.* The functional approach, semiotics and professional discourse // Training, Language and Culture. 2021. Vol. 5. Iss. 2. P. 62–72. DOI: 10.22363/2521-442X-2021-5-2-62-72
10. *Malyuga E. N., McCarthy M.* Non-minimal response tokens in English and Russian professional discourse: A comparative study // *Voprosy Jazykoznanija*, 4, 2020. Pp. 70–86. DOI: 10.31857/0373-658X.2020.4.70-86
11. *Сапунова О. В., Колесникова В. А.* Сравнительно-сопоставительный анализ франкоязычной и англоязычной психологической терминологии как основа формирования коммуникативных навыков в профессиональной среде // *Вопросы прикладной лингвистики*. — 2022. — No. 46. — С. 91–118.
12. *Анисимова А. Г., Тихонова Н. Ю.* Категории терминов-метафор права в древнеанглийском и среднеанглийском языке // *Вопросы прикладной лингвистики*. — 2022. — No. 46. — С. 7–33.







A. V. Zavarzin  
RF, Moscow

## FEATURES OF THE USE CULTURALLY MARKED VOCABULARY IN BUSINESS DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF PHRASEOLOGICAL UNITS)

**Abstract:** this article discusses the features of the use of culturally marked vocabulary in business discourse. The relevance of the study is related with developing intercultural communication between countries. The definition of cultural-marked vocabulary is given. It also describes how this vocabulary translates the cultural specifics of the language and provides examples of phraseological units taken from business discourse

**Key words:** Cultural-marked vocabulary, business discourse, cultural peculiarities, phraseological units

### INTRODUCTION

In the modern world, when the need for mutual understanding between cultures increases, it is necessary to know its national flavor. Culturally marked vocabulary conveys a particular feature not only of the language, but also of culture [1], [2], [7], [16].

Language is a very unique phenomenon. It conveys the very features, feelings, experiences that are contained in the national cultural code. The study of culturally marked vocabulary helps us to avoid misunderstanding of the interlocutor, which occurs as a result of the perception of someone else's culture through the prism of our own. In addition, it helps to achieve adequacy in the translation of certain business texts [9].

In business discourse, culturally marked vocabulary serves as a kind of indicator of the national specifics of the perception of the world, which includes value orientations and ethno-cultural features of the conceptualization of the surrounding world [3], [4], [8]. It is also used in negotiations to achieve certain results.

Culturally-marked vocabulary helps to find points of mutual understanding that arise between speakers. If these points are violated [12], then the result will not justify the goals. In the end, the communication will be failed and will lead to a complete misunderstanding of the interlocutor [10].

This study will consider peculiarities of the using phraseologies and collocations in different business situations. The object of the study are



business idiomatic expressions and collocations. The subject is peculiarities of usage different expressions in different context.

### Theoretical Background

The theoretical basis of this research was articles and monographs devoted to business discourse and culturally marked vocabulary.

The article by Davydova S.A. and Litvinchuk A.I. «Culturally-marked lexis as a reflection national identity of culture» examined the ways of conveying the realities that this culturally marked vocabulary carries [3], [11]. Indeed, culturally marked vocabulary is unique in its own way and therefore it can only be learned by plunging into the culture of another country and immersing yourself in its atmosphere [13], [14], [15].

In the work of G. Petrosyan and M. Saitova “Classification of culturally marked vocabulary in the British business media”, a classification of culturally marked vocabulary was given [5]. This type of vocabulary was divided into two main groups: 1) **idionyms** are already well-established intra-cultural vocabulary that arose as a result of primary verbalization, These are words such as *Shakespeare, House of Lords, House of Commons, Westminster, curling, fudge, brogues, Ravenmaster* 2) **xenonyms** are words that appeared under the influence of external culture and underwent secondary verbalization, for example, *kupetz* — an idionym Russian culture, — is the etymon of all its xenonymic names, for example, *merchant* for English

In the study of N.K. Geymurova “Linguistic features of business discourse”, 5 features of business discourse were identified, such as 1) template; 2) cliched; 3) the interaction of communicants occurs in certain communication conditions; 4) a certain system of communication goals aimed at solving problems within the framework of a public institution, reaching an agreement and providing speech impact on the addressee; 5) status-role relations as well as the values of this discourse, which are the creation of business or partnership relations, profit-making, management [2].

### Result of research and discussion

Before giving examples of the manifestation of culturally marked vocabulary in business speech, let’s give a definition of culturally marked vocabulary.

According to Akhmanova’s dictionary of linguistic terms, the word “cultural” means “referring to the conceptual domain that rises above the circle of primitive and everyday representations of elementary life” [6]. From here we can give such a definition. Culturally marked vocabulary is a set of linguistic units that carry information about the specific features of the linguistic community and are above the representation of elementary life. It means, that these are inherently unique units that do not translate generally accepted norms.



The main layer of culturally marked vocabulary is phraseological units. Very often they are used in business communication to rethink the reality. Very often, with such a transformation, the original or historical meaning is lost

As confirmation, we give several examples of culturally marked units

- *To throw in the towel*. Macmillan dictionary defines this idiom as **a to stop trying to do something because you lack determination or because you think you cannot win**. If we try to translate this word to Russian we will get (*Кинуть полотенце*). However, this concept doesn't exist in Russia. It doesn't suit to Russian reality. But this concept is acquainted for English. Because this idiom was registered in the English slang dictionary when boxing was incredibly popular in England. when the coach behind the ring realized that the defeat of his ward was inevitable, he threw away a rag or towel. This served as a signal to end the battle and defeat. In business discourse this idiom got a definition as a "surrender".
- *Pay through the nose*. It means to pay much too much for something. Russian don't use this expression, but this came from Ireland, when the Vikings introduced an unbearable tax in Ireland: each person had to pay an ounce of gold. Naturally, not everyone could collect such a huge amount. The Vikings ruled very harshly in Ireland, so a person who failed to pay the tax had his nose cut off. Since then, the expression pay through the nose has come into use.
- *A Mickey mouse job* means a job done incorrectly in an extremely poor manner using the simplest, easiest, cheapest and fastest way possible. Mickey mouse is a character of American culture. In Russian we cannot say "Работа Мики Мауса". However, in America it can means negative connotation and interlocutor will have an association with this character

## Conclusion

- In this research we have revealed peculiarities of usage different expressions, showed their meaning and learnt their origin. Hence, we can say, that linguistic realities can be miscellaneous and it calls difficulties during our mutual communication. So, the knowledge about different culture helps us to transfer our thoughts more adequately using cultural-marked words in a proper way.
- In the examples above, we have seen how the original or historical meaning of these phraseological expressions is lost. This shows the uniqueness of culturally marked vocabulary, which in any situation retains its specific feature to broadcast the national cultural code.

**List of references:**

1. *Ван Дейк Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация. — М.: Прогресс, 1989. — 311с.
2. *Геймутова Н. К.* Лингвистические особенности делового дискурса // Молодой ученый. — 2016. — № 2 (106). — С. 886-891.
3. *Давыдова С. А., Литвинчук А. И.* «Культурно маркированная лексика как отражение национальной самобытности культуры» // Журнал «Philology». — 2017. — № 5. — с. 19–21.
4. *Кононова Т.* Лингвострановедческое описание культурно-маркированных языковых единиц // NOUA REVISTĂ FILOLOGICĂ. Anul VI. Nr. 1–2 (11–12). 2015. — с. 61–69
5. *Петросян Г. О., Саитова М. А.* Классификация культурно-маркированной лексики в британских деловых СМИ // Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». — 2018. — № 12. — 2018. — с.161–166.
6. *Akhmanova O. S.* Slovar lingvisticheskikh terminov [Dictionary of Linguistic Terms]. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1966.
7. *Chong C. S.* Successful international communication // Training, Language and Culture. 2020. Vol. 4(1). Pp. 55–65. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-1-55-65
8. *Malyuga E. N., Orlova S. N.* Teaching Professional English Terminology to Students of Economic Universities // 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN), 2016, Barcelona, SPAIN, pp. 7236-7241. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.0575>
9. *Malyuga E., Shvets A., & Tikhomirov I.* Computer-Based Analysis of Business Communication Language // SAI Computing Conference 2016. July 13-15, 2016, pp. 229-232, 2016. DOI: 10.1109/SAI.2016.7555987
10. *Petrosyan G. O., Grishechko E. G.* Conflict management in political communication: linguistic and methodological aspects // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2019. No. 11. P. 100-105.
11. *Мадиян Е. И.* Особенности употребления национально маркированных аллюзий в британском деловом дискурсе (лингвокультурный подход) // Вопросы прикладной лингвистики. — 2022 — № 47. — С. 108–127.
12. *Glazko P. P.* Expressive language means in professional discourse of journalists (as used in personal genres in English and Russian) // Issues of Applied Linguistics, 2021, Vol. 41, P. 86–103.
13. *Vetrinskaya V. V., & Dmitrenko T. A.* Developing students' sociocultural competence in foreign language classes // Training, Language and Culture. 2017. Vol. 1(2). Pp. 22-39. doi: 10.29366/2017tlc.1.2.2

14. *Radyuk A. V.* Discursive strategies and tactics in intercultural economic discourse // Proceedings of 3rd International Conference on the Transformation of Education. 2015. С. 93–101.
15. *McGee P.* Cross-cultural pragmatic failure // Training, Language and Culture. 2019. № 3(1). Pp. 73–84. DOI: 10.29366/2019tlc.3.1.5
16. *Малюга Е. Н.* Новые тенденции англоязычного научного дискурса: вопросы актуальности исследования и языковой идентичности // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. — 2019. — № 58. — С. 52–70. DOI: 10.17223/19986645/58/4



A. A. Zhamalova  
RF, Moscow

## LINGUOCULTURAL ANALYSIS OF THE BUSINESS ENGLISH FEATURES ON THE EXAMPLE OF BUSINESS LETTERS

**Abstract:** Business English is an integral part of professional spheres. It is a common means of conducting international business transactions and currently training courses and manuals are now in great demand.

**Key words:** Linguoculturology, linguocultural analysis, business English, business English features, official style, specificities of business English, formality, academic English.

The relevance of this article is determined by the growing number of political, economic and scientific contacts between countries and peoples around the world and the development of various spheres in international business area [15], [16]. Also, the growing demand for obtaining professional knowledge in conducting and maintaining communication with English-speaking specialists.

The relationship between linguistics and culture has long been under the close attention of scientists. This topic is quite complicated to study, since it requires in-depth analysis and study.

The need for linguocultural analysis in the study of business English is due to the fact that during business contacts between representatives of different cultures, the problem of misunderstanding of norms, stereotypes of people's behavior, values often arises.

The purpose of this article is to delve into this topic and conduct a linguistic and cultural analysis of the features of the business English language. Or rather, to consider what cultural peculiarities are manifested in official business English.

Linguoculturology is one of the newly born sciences and it is at the stage of formation.

V. V. Krasnykh believes that linguoculturology is a discipline that studies the manifestations, fixation and reflection in language and discourse, directly related to the study of linguistic consciousness, the national picture of the world, the features of the mental-linguistic complex.

In the recent years business documents, letters and negotiations have become increasingly important all over the world. The official business style

is one of the most powerful, internally contradictory and captivating varieties of literary language [9]. This style covers areas such as law, international relations, trade, economics, advertising, etc. There are many nuances to this style, so it requires linguistic competence on the part of the specialist, as the document must be written in a clear, sufficiently informative and businesslike manner [10], [11].

As we know business English is the main means of communication at the international level. This is a particularly significant area of the English language. It is spoken in an official or business setting. The main goal of business English is effective communication with management, colleagues or any other representatives of the professional environment [12], [13], [14]. Once you master it, you will be able to communicate with any other professional in any part of the world. It's a kind of bridge between you and the rest of the world.

Let's take a closer look at the types of English-language business letters and their features that you may face.

A business letter is a short (1 or 2 pages) document covering one issue (or several closely interrelated issues) and intended for the implementation of operational information exchange between enterprises (organizations, institutions), their structural units (officials).

### **Types of English business letters**

There are a huge number of business letters. For example:

- Sales letter
- Order letter
- Follow-up-letter
- Letter of recommendation
- Cover letter
- Acknowledge letter

Consider the features that distinguish business written English from other languages:

1) formality (strictness of presentation, words are usually used in the direct meaning, imagery, as a rule, is absent, tropes are very rare).

Researchers have noted that there is no such people in Europe, whose customs and traditions were raised to inviolable law, as in England. The British strictly obey all laws and customs, and observe discipline. [5, c. 103]. Compliance with such formalities is manifested not only in the life positions of the British, but also in conducting business negotiations, correspondence, etc. Therefore, they clearly follow the order of writing business letters.

#### *The order of business letter in English*

In English business letter, there are general principles that should be followed: at the beginning of the letter, you need to politely address the



addressee. Do not write too long text. And you should also refrain from negativity, do not be sarcastic and avoid sarcasm.

1. Address of Recipient
2. Date
3. Salutation
4. Body
5. Closing
6. Signature
7. Typist initials
8. Enclosures

Also, this feature can be seen in their appeal to the interlocutor. In English business letters, special attention is paid to phrases of politeness and addressing the interlocutor:

“Dear Sir/Madam”

“Dear Mr/Ms”

“I am writing to thank you very much indeed for..”

“Please accept our apologies for..”

“We apologize for”

“Thanks for getting back to me”

Hello,

Thank you for your recent application and for expressing an interest in career opportunities with The Team.

We wish we had better news for you, but after carefully reviewing your resume, we have decided to pursue other candidates whose backgrounds are better aligned with the requirements of this role.

We wish you the best of luck with your job search and your professional endeavors.

Sincerely,  
The Team

<https://www.delo-angl.ru/delovye-pisma/>

2) In English business language it is customary to use modal verbs (must, should, have to):

In business letters the modal verb “must” is used as an order (obligation to do something):

“You must complete the documentation by the deadline”

“You must carefully consider this request”

Modal verbs are common in formal letters because they are used to express courtesy:

“We would appreciate your cooperation in resolving this matter as soon as possible.”



**Example:**

*Dear David,*

*I received a partial fax from... It was sent late last week, but I only received the very top portion of one page.*

*Could you check to see who sent it and ask them to try it again? I would be most appreciative.*

*Also I would appreciate your acknowledging the receipt of this message so I will know that you received it.*

*Thanks for your assistance.*

3) Another feature of English business writing is the use of academic vocabulary. This vocabulary is more book, university and complex. The use of this vocabulary is a strict rule in writing formal English letters:

*“To make sure we are prepared properly, we should have a brainstorming session to discuss the details, set up an agenda, and find a date for the actual negotiations.”*

It is a fact that formal business English is quite different from informal one. The texts of business letters in English are very diverse at the grammatical level. In such texts, there is a contrast of simple sentences and complex ones. First of all, business English is characterized by the use passive grammar, as well as complex and impersonal sentences. For specialists of another culture, the widespread use of passive construction can become a problem, for example, for Russian-speaking specialists:

*“We explained to our customers that these pricing schedules were based equitably on maximum value”.*

*“The **survey was delayed** by the transfer of...”*

To understand this design, training will be required.

In business letters, complex sentences with various subordinate relationships are often found such as complex sentences with subordinate definitions (which, when, if, because):

*“I have vast understanding of these concepts and skills **which** are very instrumental in delivering on the advertised position.”*

*“I am keen on integrating classroom work with community service projects **which** presents me with a great opportunity to utilize this strength as teacher in your school.”*

*“I would greatly appreciate **if** you could send me the full antibiotic prescribing information on...”*

*“**If** no one owns up by the end of the week, we have ways...”*



## Conclusion

Thus, a linguocultural analysis was conducted, during which the features of business English on the example of divisional letters were considered. Such features as: formality of letters, use of complex grammatical constructions, use of modal verbs and academic vocabulary were considered. The relationship between culture and business language was also analysed. Business style is characterized by such qualities as professional terminology, accuracy, cliched language tools. Business correspondence, regardless of its purpose and level, must meet the following requirements: clearness, conciseness, completeness, courtesy, correctness.

## List of references:

1. *Баас Э. М.* Научная и деловая корреспонденция: английский язык. М.: Наука, 1991, 174 с.
2. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Лингвострановедение или «иноязычная» культура // Иностранные языки в школе. 1993. — № 6. — С. 54–56.
3. Национально-культурная специфика речевого поведения. Под ред. А. А. Леонтьева, Ю. А. Сорокина, Ю. Ф. Тарасова. М.: Наука, 1977. — 352с.
4. *Пиирайнен И. Т.* Вежливость как категория языка. Иностранные языки в школе. — 1996. — № 6. — С. 100-105.
5. *Сенченко И. А.* Этика и этикет деловых отношений. Основы менеджмента. Правила переговоров. М., 1993. — 92с.
6. *Carrad H. L.* English and commercial correspondence. Second edition. — Liverpool: The Gregg publishing company, 1916. 260p.
7. *Edward H. Grout.* Commerce and Correspondence. Second edition. Fully revised. London: Sir Issac Pitman & sons, Ltd., 1934. — 286p.
8. *Деловой английский [Электронный ресурс]*. Режим доступа: <https://www.delo-angl.ru/delovye-pisma>
9. *Мадиян Е. И.* Особенности употребления национально маркированных аллюзий в британском деловом дискурсе (лингвокультурный подход) // Вопросы прикладной лингвистики. — 2022. — № 47. — С. 108–127.
10. *Пономаренко Е. В., Чехранова Т. А.* Виды общения по характеру прагматического воздействия в англоязычной деловой коммуникации // Вопросы прикладной лингвистики. — 2017. — № 27. — С. 29–47.
11. *Feigina R.* Lexical peculiarities of professional jargon in corporate communication // Issues of Applied Linguistics. 2020. Vol. 37. Pp. 107–121.
12. *Litvinov A V., Burikova S. A., Khramchenko D. S.* Phrasal verbs as learning material in Business English courses for students majoring in Linguistics // Training, Language and Culture. 2017. Vol. 1(4). Pp. 84-98. doi: 10.29366/2017tlc.1.4.6

13. *Malyuga E. N., Ivanova M. V., Orlova S. N.* Some intonation features of business people's speech // SOCIAL SCIENCES & ARTS SGEM 2017 Conference proceedings. The SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on SOCIAL SCIENCES and ARTS. 2017. Austria. Pp. 233-239.
14. *Malyuga E. N., Orlova S. N.* Teaching Professional English Terminology to Students of Economic Universities // 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). - 2016. - Barcelona, SPAIN. pp. 7236-7241. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.0575>
15. *Malyuga E., Shvets A., & Tikhomirov I.* Computer-Based Analysis of Business Communication Language // SAI Computing Conference 2016. July 13-15, 2016, pp. 229-232, 2016. DOI: 10.1109/SAI.2016.7555987
16. *Tomalin B.* Writing diplomatically: Managing potential conflict // Training, Language and Culture. 2019. Vol. 3(2). Pp. 40-54. doi: 10.29366/2019tlc.3.2.3



М. А. Ананьина  
РФ, Екатеринбург

## ЦЕЛОСТНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ОБРАЗА ГЕРОЯ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

**Аннотация:** статья посвящена проблеме создания комплексного образа героя художественного произведения при помощи аллюзивных имен. Автор статьи приводит аллюзивные имена из романа Н. Хорнби «Долгое падение», которые служат созданию комплексного образа персонажа Джей-Джея, неудачливого музыканта, наделенного огромным интеллектом, знаниями, начитанностью, тонкостью восприятия мира, какой обладают настоящие музыканты. Столкновение различных, противоположных оценок в контексте размышлений героя приводит к созданию иронии, комического эффекта. Дискурс Джей-Джея полон имен известных исторических, культурных деятелей, владение фоновой информацией о которых будет способствовать более полному и глубокому восприятию данного образа читателем. Поскольку роман рассчитан на подростков, автор статьи делает вывод о необходимости обучения учащихся фоновым знаниям в процессе овладения английским языком.

**Ключевые слова:** аллюзия, художественный текст. N. Hornby, “A Long Way Down”.

Роль имени собственного в современной лингвокультурологии и филологии трудно переоценить. Изучаются различные аспекты ономастики, в том числе этимология имени, говорящие имена, имена-отсылки к известным культурно-историческим фактам. Согласно учению московско-тартуской семиотической школы имя собственное соотносится с фольклорными традициями, мифами, обрядами, историко-культурным контекстом [3, с. 9]. В последнее время лингводидактический аспект имен, несущих большой культурно-исторический потенциал, начинает занимать одно из ведущих мест, включая зарубежные УМК, в которых появляются отрывки из художественной литературы, предлагаются упражнения на освоение различных текстовых единиц, аллюзивных имен [7]. На наш взгляд, современное обучение английскому языку с необходимостью включает усвоение знаний лингвокультурологического характера, которые не только отражают и повышают общий кругозор

ученика, составляя его фоновое знание [4], но и способствуют развитию учащегося как личности, повышают его интеллектуальный уровень, позволяют соотнести новое и старое знание, приобщиться к широкому межкультурному контексту, поскольку существует единая понятийная, когнитивная база всех людей, и аллюзивные имена являются неотъемлемой частью этого тезауруса. Знакомство с лингвокультурным тезаурусом позволяет получить более полную картину и воссоздать целостный образ героя произведения, более объективно судить о литературном произведении, выявлять его глубинные смыслы. Мы считаем, что эти преимущества владения фоновыми знаниями вполне осознаются составителями учебников, методистами и преподавателями иностранного языка на современном этапе развития лингводидактики.

Одним из основных достижений ономастики является положение о взаимосвязи имени, сюжета и мифа [3, с. 22]. Имя содержит в себе зародыш событий, сюжета и лежит в основе мифа, который в свою очередь так же воспроизводит имя. Имя связано как с субъектом, так и с эстетически воссозданным миром [3]. В. В. Катермина подчеркивает способность имени репрезентировать ономастические концепты и выступать в качестве взаимодействия знаковых систем [5, с. 4]. Анализ аллюзивных имен в художественном произведении позволяет глубоко осмыслить образ героя, иногда группа аллюзивных имен служит для создания целостного образа героя, помогает понять его внутренний мир, познать его характер. В романе Н. Хорнби «Долгое падение» любопытным представляется изучение роли множества имен, обладающих фоновой информацией, в воссоздании образа одного из героев Джей-Джей — неудачника, рок-музыканта, решившего в компании с тремя другими отчаявшимися людьми совершить самоубийство в новогоднюю ночь [6]. Само произведение имеет современное звучание, оно поднимает злободневные проблемы в очень удачном для молодежи ракурсе — черной комедии. Сам Джей-Джей считал себя необразованным, поскольку он не оканчивал колледж. Все отрывки, написанные от его лица, свидетельствуют о его солидном образовании в виде прочитанных книг, его любимой музыки и кинофильмов. Герой очень эрудирован. Рассмотрим пример: “I like **Faulkner** and **Dickens** and **Vonnegut** and **Brendan Behan** and **Dylan Tomas**. Earlier that week — Christmas Day, to be precise — I’d finished **Revolutionary Road** by **Richard Yates**, which is a totally awesome novel” [6, p. 22]. Джей-Джей говорит, что накануне Рождества дочитал потрясающий роман американского писателя Ричарда Йейтса «Дорога перемен», он даже прибегает к черному юмору, говоря, что хотел захватить роман с собой на самоубийство, но в спешке забыл. Джей-Джей упоминает своих любимых писателей — Фолкнера, Диккенса, Воннегута, Брендана Биэна, Дилана



Томаса. Многие из этих имен могут быть незнакомы русскоязычному подростку, а их понимание и знание контекста необходимо для создания целостного образа героя Джей-Джея.

На наш взгляд, автор строит образ, как и все литературное произведение, на игре различных оценок. Ирония и юмор возникают на основе столкновения различной оценочности, которую необходимо уловить, чтобы в полной мере понять произведение и авторский замысел. Часто происходит столкновение оценочной лексики и высоколитературных языковых единиц. Читатель оказывается в забавной ситуации — необходимости примирить в своем сознании лексику с различной эмоционально-оценочной коннотацией. С одной стороны, начитанность, интеллектуальная литература сами по себе имеют положительную коннотацию, перед нами безусловно одаренный музыкант. Однако в этом же контексте мы встречаем следующее: “I read **the fuck** out of every book I can get my hands on.” [6, p. 22]. В его речи присутствуют непристойные слова, возникает стилистическое напряжение, создающее комический эффект. Можно истолковать его по-разному. Возможно, это обыкновенный молодой человек, и ничто человеческое ему не чуждо. Также вероятно, это разновидность китча. Джей-Джей обладает низкой самооценкой и сам считает себя тупым: ‘In fact, even with **the Faulkner and Dickens**, I was probably the dumbest out of all the guys at work, or at least the worst educated.’ [6, p. 23]. Читатель склонен испытывать сочувствие по отношению к молодому человеку, его искренность располагает к себе читателя. Джей-Джей полемизирует с О. Уайльдом, точнее с его высказываем о том, что реальная жизнь человека — это жизнь, которую он не проживает в действительности. Джей-Джей объясняет, что он мечтал о своей рок-группе, о музыкальных наградах, премиях и призах, а в действительности его группа распалась, и ему пришлось работать разносчиком пиццы, в то время как он не мог прожить и дня, не подержав в руках гитары. С одной стороны, Джей-Джей признает свою посредственность. С другой стороны, начитанность создает иную сторону его личности. Свое оправдание самоубийства он ищет в подобных поступках известных писателей, музыкантов, деятелей культуры, это возвышает его в собственных глазах: “Some dead people, people who were too sensitive to live: **Sylvia Plath, Van Gogh, Virginia Woolf, Jackson Pollock, Primo Levi, Kurt Cobain**, of course. Some alive people: **George W. Bush, Arnold Schwarzenegger, Osama Bin Laden**.” [6, p. 24]. Далее Джей-Джей прямо говорит о том, что считает себя таким же, как перечисленные знаменитые люди: “Suicide wasn’t invented for people like this. It was invented for people like **Virginia Woolf and Nick Drake**. And me. Suicide was supposed to be cool.” [6, p. 25]. Речь героя насыщена отсылками к различным культурно-историческим



пространствам. Мы считаем, что книга будет интересна подросткам, но при условии их эрудированности; в сознании учащихся может сложиться целостный образ Джей-Джея как очень одаренного музыканта, начитанного и интеллигентного человека, любящего иронию и иногда сарказм, умного и не очень удачливого. В книге ставится этот злободневный вопрос, эта проблема удачливости, которая не всегда сопутствует уму и хорошему образованию. Не стоит ожидать прямой зависимости этих факторов, и данную мысль предстоит усвоить героям данного литературного произведения. Может быть, начитанность нужно понимать как подарок, как награду за свой труд, но не ставить себя и свои умственные способности выше других людей. Джей-Джей не может признаться в истинных причинах самоубийства, поэтому он изобретает несуществующую болезнь, чтобы товарищи по несчастью, не столь начитанные, как он, смогли понять мотивы его поступка, вернее намерения: “I got like this brain thing. It’s called CCR.” Which of course is **Creedence Clearwater Revival**, one of my all-time favorite bands, and a big inspiration to me. I didn’t think any of them looked like big Creedence fans. Jess was too young, I really didn’t need to worry about Maureen, and Martin was the kind of guy who’d only have smelled a rat if I’d told him I was dying of incurable **ABBA**.” [6, p. 37]. Джей-Джей выдает название известной группы, которая доминировала в музыкальных чартах в конце 1960-х и начале 1970-х годов благодаря своей отчетливой смеси рока, кантри, соула и блюза, за название своей таинственной болезни, из-за которой он решил совершить самоубийство. Наивные друзья верят ему. Однако впоследствии они немного обижаются на своего приятеля за то, что он не доверял им, считал, что они не способны понять его мотивов самоубийства.

Примечательно, что образ Джей-Джея является комплексным, он тщательно прорисовывается автором, является глубоким и органичным. Джей-Джей действительно музыкант, потому что окружающий мир воспринимает посредством музыки, навеваемых мелодий, соответствующих определенным ситуациям: The first thing that came to mind was **Jonathan Richman’s ‘Abominable Snowman in the Market,’** maybe because it was sweet and silly, and reminded me of a time in life when I could afford to be that way. And then I started humming **the ‘Cure’s ‘In Between Days,’** which made a little more sense. It wasn’t next year, and anyway the whole roof thing was an in-between kind of a limbo, seeing as we hadn’t yet made up our minds where our immortal souls were headed.’ [6, p. 45]. Джонатан Майкл Ричман — известный американский певец, композитор, автор песен и гитарист. Джей-Джей связывает известные мотивы, ассоциирующиеся с Рождеством, с поиском смысла жизни, потому что его волнуют эти вопросы в данный момент. Джей-Джей

воспринимает мир и свое психологическое состояние и настроение через музыку и с ее помощью.

Мы привели далеко не полный набор аллюзивных имен, использованных в размышлениях героя романа Н. Хорнби «Долгое падение» Джей-Джея. С нашей точки зрения, полноценное восприятие образа героя возможно только при знакомстве читателя с фоновыми знаниями и вертикальным контекстом, создаваемым данными именами. Перед нами предстает образ просвещенного, талантливого, тонко чувствующего человека, музыканта до глубины души, остро воспринимающего свои неудачи. Автор заставляет нас задуматься о смысле жизни, переосмыслить свои ценности, найти свой путь, который является у каждого индивидуальным, непростым. Автору удалось создать ироничный, интеллигентный, правдивый контекст размышлений героя благодаря использованию многочисленных аллюзивных имен. Все это позволяет нам сделать вывод о необходимости изучения, ознакомления и овладения культурными достижениями, культурно-историческим багажом человечества на обязательной основе, поскольку это дает огромные преимущества при восприятии художественного текста, позволяет приобщиться к мировым знаниям, культурным фактам, и этот процесс может и должен быть целенаправленным, обучающим и строиться в соответствии со своими закономерностями.

#### Список использованных источников:

1. *Александрова О. В.* Проблемы экспрессивного синтаксиса: На материале английского языка: Учебное пособие. Изд. 2-е испр. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 216 с.
2. *Арнольд И. В.* Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2002. — 384 с.
3. *Афанасьева Э. М.* Онтология имени в творчестве русских писателей начала XIX века: Литературное общество «Арзамас», А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов. — Изд. стереотип. — М.: ЛЕНАНД, 2020. — 262 с.
4. *Гюббенет И. В.* Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. Изд. 2-, доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 208 с.
5. *Катермина В. В.* Имя собственное в художественном тексте (на материале русского и английского языков): монография / В. В. Катермина. — Москва: ФЛИНТА, 2020. — 100 с.
6. *N. Hornby, A Long Way down.* Penguin Books: London, 2014. — 257 p.
7. *H. Puchta, J. Stranks & P. Lewis-Jones.* Think Student's Book 3. — Cambridge University Press, 2015. — 129 p.





*М. Р. Ванягина*  
*РФ, Санкт-Петербург*

## **РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ГРАМОТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация:** курсанты военных вузов параллельно с обучением переводу развивают свою функционально-речевую грамотность, то есть владение правильной речью с учетом правил функционирования военного дискурса. Использование электронных переводчиков при изучении иностранного языка лишает обучающихся возможности тренировать навыки перевода, поэтому важно давать индивидуальные переводческие задания на занятиях по иностранному языку. Они способствуют развитию умений грамматически, стилистически и функционально верному построению фраз, адекватной передаче информации, заложенной в иноязычном источнике, и повышению качества перевода курсантов.

**Ключевые слова:** функционально-речевая грамотность, иноязычное обучение, высшая военная школа, перевод, военный дискурс.

Обучение иностранным языкам военных специалистов нелингвистических направлений, как правило, предполагает формирование способности эффективно участвовать в иноязычной коммуникации в профессиональной сфере. Большое внимание уделяется развитию различных видов речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию, письму, а также переводу как специфическому виду речевой деятельности, проходящему в условиях кросс-культурной коммуникации и двуязычия [3]. Л. С. Бархударов отмечает важность переводных заданий на занятиях по иностранному языку несмотря на мнение избегать перевода в пользу развития иноязычного говорения. Задания на перевод развивают коммуникативные навыки, способствуют обогащению речи обучающихся, помогают формировать умение выбора слова из синонимического ряда [1].

Основным видом перевода в профессионально ориентированном иноязычном обучении в отечественной высшей военной школе является перевод с иностранного на русский язык, как письменный, так и устный. Это обусловлено сложностью перевода на иностранный



язык для специалистов неязыкового профиля, а также важностью выполнения профессиональных коммуникативных задач, связанных с извлечением информации из переводных аутентичных текстов, и обеспечением различных профессионально-речевых ситуаций, например, радиопереговоры, совместные учения, чтение военных документов и карт, допрос военнопленного, участие в выставке вооружения и т. п.

Перевод с иностранного на русский язык выступает средством развития коммуникативной компетенции курсантов и инструментом оценки усвоенного материала. При этом курсанты, переводя на язык своего повседневного общения, учатся не только извлекать важную информацию и производить лексико-грамматические трансформации, но и использовать родной язык грамотно в соответствии со стилистическими нормами русского языка и регистром военного дискурса.

В последнее время преподаватели иностранного языка в военных вузах отмечают ухудшение качества учебного перевода курсантов с точки зрения связности, логичности и грамотности. Также Т. П. Швец, А. М. Ключина замечают снижение уровня грамотности у современных студентов и подчеркивают важность обучения нормам русского языка при обучении переводчиков [5]. Мы связываем такие тенденции с падением общей культуры грамотности среди поколения «цифровых аборигенов», а также, как это не парадоксально, с повышением качества электронных онлайн-переводчиков. Зачастую обучающиеся прибегают к помощи переводчиков, не развивая собственную переводческую компетенцию, лишая себя возможности практиковаться в подборе переводческих эквивалентов и построении фраз.

В этой связи важным аспектом иноязычного обучения становится формирование функционально-речевой грамотности обучающихся высшей военной школы. А. Р. Минемуллина определяет функционально-речевую грамотность как «комплекс знаний, умений и навыков в области точной, выразительной, правильной речи, которая характеризует общественную и профессиональную значимость человека» [4, с. 29]. Согласившись с данным определением, мы уточняем данное понятие в рамках профессионально-ориентированного иноязычного обучения и считаем, что функционально-речевая грамотность курсантов военных вузов предполагает свободное адекватное владение правильной речью с учетом правил функционирования военного дискурса. Особенностями военного дискурса является строгая регламентация, стандартизация, характерная для военной сферы деятельности, наличие большого количества военных терминов.

Военный дискурс является особым видом институционального дискурса и представляет собой «тип коммуникативного поведения, обусловленный профессиональными и социально-культурными



условиями воинской деятельности» [2, с. 16]. Таким образом, функционально-речевая грамотность курсантов включает два важных аспекта: грамотная речь (речевой аспект) и владение военным дискурсом (функциональный аспект).

Задания на перевод способствуют тому, что курсанты учатся грамотно пользоваться речью в рамках тематических профессиональных ситуаций. Например, необходимо перевести текст, описывающий тактико-технические характеристики и возможности применения одного из видов вооружения — американского противотанкового ракетного комплекса Джавелин. Представим отрывок из текста.

*«The Javelin is a dual-mode (top attack or direct attack), man-portable antitank missile with an increased capability to engage and defeat tanks and other armored vehicles. The Javelin is used in offensive operations to provide precision direct fires that suppress or destroy enemy armored vehicles and destroy fortifications» [6].*

Для того чтобы адекватно перевести данный отрывок, необходимо владеть различными умениями: грамматически и стилистически правильно строить связные фразы на русском языке; знать правила построения текстов в военном дискурсе; понимать значение англоязычных фраз; уметь извлекать информацию, содержащуюся в иноязычном тексте; знать, как формулировать перевод терминологических устойчивых сочетаний, таких как, например, «man-portable antitank missile» (переносная противотанковая ракета), «precision direct fires» (высокоточный огонь прямой наводкой) и др.

Сравнительный анализ переводов курсантов первого и четвертого семестров обучения показал значительный рост качества с точки зрения связности, отсутствия ошибок, адекватного использования военных терминов. Сравнивались однотипные тексты объемом 1000-1500 печатных знаков, перевод которых выполнялся курсантами письменно с использованием словаря без обращения к электронным программам перевода. Для сравнения были выбраны 50 текстов переводов курсантов в начале обучения и 50 переведенных текстов обучающихся на завершающем этапе обучения. Среднее количество ошибок на одного курсанта снизилось на 8,9%. Заметно сократилось число грубых логических ошибок и неточностей, связанных с нарушением логики повествования и связности текста. Преподаватели иностранного языка отмечают общее повышение уровня грамотности курсантов в устных высказываниях на профессиональные темы.

Были также выявлены наиболее типичные ошибки, которые совершали курсанты первого курса при устном переводе текстов военной тематики с листа. Мы объединили их в две основные группы: невер-



ный перевод отдельных слов и терминологических сочетаний; неправильный порядок слов или нарушение логики и связности предложения.

Неправильный перевод военных терминов, в особенности атрибутивных конструкций, встречается довольно часто на начальном уровне обучения иностранному языку в военном вузе. Это связано с многозначностью английских слов, частым использованием в англоязычных текстах атрибутивных словосочетаний, не свойственных русскому языку, а также с недостаточным владением курсантами военной терминологией. Примеры ошибок в переводе: *beam rider guidance* — «луч всадника управления» вместо «наведение по лучу»; *logistics operations center* — «логистический операционный центр» вместо «центр управления тылом (МТО)»; *platoon size unit* — «взвод(ный) размер части» вместо «подразделение уровня взвода».

Искаженный порядок слов в переводе встречается главным образом из-за неверного тема-рематического членения предложения. В английском языке строгий порядок слов, где на первом месте всегда стоит подлежащее, а сказуемое ставится после, зачастую оно оказывается в конце предложения. В русском языке в конце предложения чаще всего стоит подлежащее. Нарушение логики и связности предложения происходит из-за непонимания логических связей между словами внутри предложения, а также из-за различий в пунктуации. В русском языке запятые ставятся чаще, что помогает маркировать отдельные смысловые группы. Например, предложение «*When the battalion is assigned the mission to attack a task force is organized with a battalion as a nucleus*» является сложным для перевода, так как курсанты не могут отделить вторую часть предложения со смысловым ядром «*a task force is organized*» и большинство переводят его как «Когда батальон назначает миссию атаковать тактическую группу, организуется батальонное ядро» вместо «Если батальону назначена задача наступать, то он становится ядром батальонной тактической группы».

Преподаватели иностранного языка работают над ошибками в переводе, объясняя каждый случай употребления той или иной фразы, поясняя правила переводческих трансформаций и обращая внимание на нормы русского языка. Таким образом, задания на перевод позволяют реализовывать лингводидактический потенциал иностранного языка как гуманитарной дисциплины в военных вузах и способствуют развитию функционально-речевой грамотности курсантов.

**Список использованных источников:**

1. *Бархударов Л. С.* Роль перевода как средства развития устной и письменной речи на старших курсах языкового вуза. URL: [http://samlib.ru/w/wagapow\\_a\\_s/barkhudarov-transl-role.shtml](http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/barkhudarov-transl-role.shtml) (дата обращения: 20.10.2022).
2. *Зверев С. Э.* Генезис воинского дискурса // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе: Коллективная монография / Под ред. Е. И. Чирковой. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, — 2020. — С. 16–28.
3. *Золотухина В. П., Ванягина М. Р.* Формирование переводческой компетенции будущих специалистов военно-физкультурного профиля // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. — 2018. — № 4. — С. 120–128.
4. *Минемуллина А. Р.* Функционально-речевая грамотность в профессиональной деятельности государственного служащего // Вестник Коми республиканской академии государственной службы и управления. Теория и практика управления. — 2020. — № 25(30). — С. 29–32.
5. *Швец Т. П., Ключина А. М.* Роль обучения нормам русского языка в системе подготовки переводчиков и специалистов-международников // Язык. Культура. Коммуникация. — 2021. — № 23. — С. 222–230.
6. Javelin employment. URL: <https://www.globalsecurity.org/military/library/policy/army/fm/3-21-94/appf.htm> (дата обращения: 25.10.2022).



Н. В. Ли  
РФ, Владивосток

## ПРИМЕНЕНИЕ ФРЕЙМОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИЗУЧАЮЩЕМУ ЧТЕНИЮ НА КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация:** в статье рассматривается методика обучения изучающему чтению с применением фреймовой технологии. Актуальность данной методики связана с проблемами читательской грамотности на иностранном языке, с одной стороны, и спецификой корейского языка, с другой стороны. Одним из методов решения представленных выше проблем является методика применения фреймовой технологии в обучении чтению на корейском языке. Так как данная технология формирует умение выделения главного от второстепенного, умение запоминать фоновые знания, создает визуальную схему продукта, способную к оптимальному запоминанию.

**Ключевые слова:** изучающее чтение, корейский язык, фрейм, фреймовая технология, стереотипная ситуация, обучение чтению.

Актуальность статьи заключается в необходимости формирования у обучающихся читательской грамотности на уроке иностранного языка в связи с отсутствием у них навыков чтения и понимания смысла деятельности чтения. Навык работы с информацией в школьном образовании является одним из главных навыков в учебной деятельности.

Проблема читательской грамотности связана с тем, что люди формально умеют читать и писать, но они не понимают смысл прочитанного, не могут написать логически связанный текст, то есть не овладевают смысловой стороной чтения. Из этого вытекает дальнейшее безразличие к чтению как таковому, неумение искать, отбирать, анализировать, критиковать прочитанную информацию, нарушение развития устной речи в виду скудного словарного запаса.

В данной статье в качестве объекта рассматривается процесс обучения чтению на корейском языке. Специфика чтения на корейском языке также влияет на проблему восприятия и понимания информации у обучающихся. В связи с этим, обучение чтению на корейском языке в школе является трудоемким процессом, который требует интенсивной работы.

Таким образом, одним из методов решения представленных выше проблем является методика применения фреймовой технологии в обучении чтению на корейском языке.

С перевода на английский термин «фрейм» представляет собой некий каркас. Ученые лингвисты уточняют, что это *когнитивная структура, базирующаяся на лингвокультуре, и ей соответствуют такие понятия, как «ассоциативные связи», «семантическое поле»* (В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, А. Шухов и др.). Психологи воспринимают фрейм как *набор стереотипов, обосновывающих понимание и восприятие ситуации определенным образом, и связывают его с организацией памяти* (С. Ю. Голвин, Н. И. Жинкин и др.). Социологи используют понятие фрейма для *описания процессов создания идеологии и понимают под ним формы и виды деятельности фрагментарного характера* (С. К. Ворден, Е. Б. Рошфорд, Д. А. Сноу и др.) [3, с. 56]. В педагогике «фрейм» рассматривают как *способ организации знаний в процессе активного обучения, а также повышает эффективность восприятия и запоминания новой информации*.

Технология фреймового подхода была введена ученым М. Минским с целью достигнуть большего результата восприятия информации [5, с. 1]. По его определению, *фрейм является когнитивным образованием, репрезентирующим данные для представления стереотипной ситуации*. М. Минским разработана фреймовая схема, в которой информация содержится в специальных слотах структур, — фреймах, объединенных в сеть систему фреймов: на верхнем уровне находится фрейм (макрофрейм), который содержит основную информацию, на низших уровнях располагается информация макрофреймов (слоты).

Например, макрофрейм «театр» имеет слоты: билетная касса, сцена, зрительный зал, спектакль. Слоты актуализируются в конкретных ситуациях: как я стоял в очереди в билетную кассу театра; описание конкретного зала; впечатления, связанные с посещением театра [4, с. 75-76]. В совокупности фреймы образуют фреймовую сеть.

В процессе обучения изучающему чтению с помощью фреймовой технологии у учащихся формируется: 1) коммуникативная компетенция, позволяющая владеть всеми видами речевой деятельности, а также навыками и умениями применения языка в практической деятельности; 2) учебно-познавательная компетенция, в рамках которой развиваются мыслительные операции (сравнение, сопоставление, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация), информационные умения (поиск, анализ, отбор, организация, преобразование, сохранение, передача), регулятивные умения (планирование, самоконтроль, самооценка, самокоррекция).

Специфика чтения на корейском языке заключается в несовпадении с процессом чтения на родном языке, а именно, отличия, связанные с процессом чтения на лингвистическом уровне.

1) Корейский язык является языком типа СОГ (субъект-объект-глагол).

Корейский язык — это язык, в котором глагол всегда стоит в конце предложения, иначе говоря, конечно-глагольный язык.

- Существительное может принимать одну или несколько разнообразных морфем, например 강아지가 귀엽다 (щенок — симпатичен); 강아지를 잘 돌보아라 (хорошенько присматривай за щенком); 강아지에게 물을 주어라 (дай щенку немного воды);
  - Окончания же присоединяются к основе глагола, например: 꽃이 언제 피니? (когда расцветет этот цветок?); 꽃이 언제 피었니? (когда расцвел этот цветок?). Как видно из примера они могут обозначать время. Также они глагольные окончания, стоящие в самом конце предложения, определяют, является ли высказывание утвердительным, вопросительным или повелительным, например: 민호가 책을 읽는다 (Минхо читает книгу); 민호가 책을 읽니? (Минхо читает книгу?); 민호가 책을 읽어라 (Минхо, читай книгу);
  - В корейском языке прилагательные также принимают окончания. Иначе говоря, функции прилагательных в корейском языке почти полностью совпадают с функциями глагола, например: 마당이 넓다 (двор просторен); 아이가 똑똑하다 (ребенок умен); 남자가 용감하다 (мужчина смелый);
  - В корейском языке определение всегда стоит перед определяемым словом. Прилагательное в позиции определения стоит перед существительным, а наречие пред глаголом;
  - Отличительной чертой корейского языка является его гонорифическая система служащая средством выражения речевого этикета, например, 아이가 뛴다- бежит ребенок 아버지가 뛰시다- бежит отец.
- 2) наличие фоновой лексики: фоновая лексика представляет собой слова, имеющие эквиваленты в другом языке, но не совпадающие с ними своими лексическими фонами, например: 두 손을 들다 — поднять обе руки — сдаваться, когда выполнение задачи выше ваших сил, 보자 보자 하 — «Посмотрим, посмотрим!» — значение: испытывать терпение, выражение имеет четкий негативный окрас, можно сказать характеризует состояние «еще чуть-чуть и мое терпение лопнет!», 국수를 먹다 — «кушать кукси» — значение: жениться и т.д.;

3) наличие безэквивалентной лексики, например: 한복 — корейский национальный костюм, 국수 — корейское блюдо из лапши, 밥상 — маленький стол за которым едят корейцы, 찜갈래 — тушеное мясо в остром соусе, 온돌방 — утепленный пол в корейском доме, 설 —



Новый год по лунному календарю, **대보름** — праздник 15 числа 1 лунного месяца, **추석** — праздник урожая, **설빔** — корейский национальный костюм, который одевают на Новый год, **고시원** — комната, в которой готовятся корейцы к сдаче государственных экзаменов, **삼복** — вслед за сезоном дождей (**장마절**) наступает сезон 40 жарких дней, который делится на три периода **초복**, **중복**, **말복** и т.д..

- 4) единицы афористического уровня — пословицы, поговорки, крылатые слова и выражения, цитаты которые часто используются в различного рода аллюзиях. Например: **김치국부터 마시지 말라** — Не торопись выпить свой суп из кимчхи; **무소식이 희소식이다** — Никаких новостей — уже хорошие новости; **윗물이 맑아야 아랫물도 맑다** — Начало источника должно быть чистым, тогда и его низовья будут чисты; **손바닥으로 하늘을 가려한다** — Не пытайся закрыть все небо ладонью; **서당개 삼 년에 풍월 읊는다** — Через три года тренировок и собака начнет читать стихи;
- 5) в корейских словах встречается омонимия — ситуации, когда два слова с разными значениями произносятся и пишутся на хангыле одинаковыми слогами исходя из правил произношения и написания китайского иероглифа на корейском языке. Для облегчения понимания смыслового значения этих слов и их правильного перевода рядом с такими словами в скобках даются иероглифы, показывающие, что данное слово есть заимствованное из китайского языка и имеет только одно, присущее этому слову смысловое значение [1, с. 58-59]. Например, слова **배** — груша, живот; **다리** — мост, нога; **팔** — 8, рука;
- 6) использование конглиш, например: **뷰티살롱** — салон красот, **체크** — чек, **모니터** — монитор, **웹사이트** — вебсайт, **에프킬러** (англ. killer F), букв. «убийца F», называют преподавателя, который часто ставит оценку F, **알바** (нем. arbeit — «работа») — «подработка», **힐링데이** (англ. healing day — «день исцеления» — «отдых души»); ;
- 7) слова состоящие из иероглифов, например : **이속우원**(耳屬於垣) — И у стен есть уши; **구밀복검** (口蜜腹劍) — На устах мед, за пазухой нож; **외유내강**(外柔內剛) — с виду мягок, в душе кремень; **일석이조** (一石二鳥) — одной пулей двух зайцев пристрелить [2, с. 22].

Учитывая специфику чтения на корейском языке, целесообразно обращаться к методике обучения именно изучающему чтению. Так как изучающее чтение проводится на текстах, обладающих познавательной ценностью и информативной значимостью, достаточно трудных в языковом отношении.

Данный вид чтения предполагает достижение детального/полного (100 %) и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. В текстах для изучающего чтения



грамматический материал должен быть знакомым, однако количество незнакомой лексики может быть больше, но оно не должно быть чрезмерным.

Методика обучения изучающему чтению на корейском языке с применением фреймовой технологии включает в себя следующие этапы: предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап.

На предтекстовом этапе предлагается обучаемым иллюстрация в качестве развития навыков антиципации. По иллюстрации следует определить тематику текста. На текстовом этапе предполагается использование различных способов извлечения детальной информации, необходимой для обучения изучающему чтению, а также изменение структуры языкового материала текста и речевой деятельности. Используются коммуникативные упражнения и задания. В послетекстовом этапе обучаемым предлагается пересказать текст на основе фреймовой опоры.

В качестве примера приведем комплекс упражнений по обучению изучающему чтению текста «한국의 음식»:

한국 사람들이 보통 밥, 국과 김치를 먹습니다. 밥은 한국인의 주식입니다. 김치는 여러가지 반찬 중에서 가장 기본이 되는 반찬입니다. 김치를 너무 맵습니다. 그런데 한국 사람들이 아주 좋아합니다. 김치는 한국 음식에서 빼 놓을 수 없습니다.

또한 한국 음식 중에서 중요한 것은 국입니다. 국은 국물이 많습니다. 생일날에 한국 사람들이 미역국을 먹습니다. 미역국을 먹으면 행복하고 건강하게 살 것은 믿습니다. 결혼날에 국수를 먹습니다. 국수를 먹으면 오랫동안 같이 살 것은 믿습니다.

한국 사람들이 음식을 숟가락과 젓가락으로 먹습니다. 식사를 시작할 때에는 어른들이 수저를 먼저 든 후에 아랫사람이 먹는 것이 한국의 식사 예절입니다.

Упражнение на антиципацию текста. 연습 1: 여러분, 읽을 본문의 제목은 «한국의 음식» 이에요. 이 제목을 읽고 본문의 내용이 무엇인지 생각해 보세요.

Упражнение на запоминание лексики по тексту. 연습 2: 빈칸에 알맞은 단어를 고르세요.

1. 한국 사람들이 주로 먹는 음식은 \_\_\_ 과 \_\_\_, \_\_\_ 입니다.
2. \_\_\_ 는 여러가지 반찬 중에서 가장 기본이 되는 반찬입니다.
3. 또한 한국 음식 중에서 중요한 \_\_\_ 과 \_\_\_ 입니다.
4. 한국사람들은 음식을 숟가\_과 \_\_\_으로 먹습니다.
5. 상을 차릴 때 \_\_\_ 과 \_\_\_ 은 사람마다 따로따로 준비하고 김치는 한 \_\_\_ 에 놓고 같이 먹습니다.

Упражнение на запоминание содержание текста. 연습 3. 문장을 읽고 순서대로 나열해주세요

1. 상을 차릴 때 밥그릇과 국그릇 은 사람마다 따로따로 준비하고 김치는 한 그릇에 놓고 같이 먹습니다.
2. 또한 한국 음식 중에서 중요한 것은 국과 찌개입니다.
3. 한국사람들은 음식을 숟가락과 젓갈으로 먹습니다.
4. 식사를 시작할 때에는 어른들이 수저를 먼저 든 후에 아랫사람이 먹는 것이 한국의 식사 예절입니다
5. 한국사람들이 주로먹는음식은 밥과 국, 김치입니다.

Упражнение на понимание прочитанного текста и составление фреймовой таблицы. 연습4. 읽은 본문에 따라 질문에 대답하세요.

1. 본문의 제목은 무엇입니까?
2. 한국 사람들이 주로 먹는 음식은 무엇입니까?
3. 반찬 중에서 가장 기본이 되는 것은 무엇입니까?
4. 국과 찌개는 어떤 음식입니까?
5. 한국인들은 음식을 무엇으로 먹습니까?

В качестве макрофрейма выделяется слово “한국 음식”, остальные ключевые слова, представляют слоты, которые отвечают на вопросы: «Что? Где? Когда?».

Итак, при использовании фреймовой технологии на уроке целесообразно следовать следующим методическим рекомендациям: 1) подбирать текст с учетом лингвокультурологической или лингвострановедческой ценности; 2) отобрать ключевые слова, которые соответствуют выбранной теме и которые составляют структурно-смысловое единство материала; 3) выполнить упражнения на контроль понимания текста; 4) следовать алгоритму построения фреймовой опоры, учитывая основные принципы ее создания, которые позволяют систематизировать выбранную тему; 5) на основе фреймовой опоры составить пересказ.

Использование фреймовых технологий имеет ряд преимуществ для учителя иностранного языка: 1) создание наименьшего объема материала, с сохранением тематики и основной идеи текста; 2) создание визуальной схемы продукта речевой деятельности; 3) наличие возможности для учителя с помощью данных технологий научить учащихся анализировать, обобщать и синтезировать полученную информацию; 4) возможность развития умений говорения у обучающихся, так как фреймовая схема побуждает обучающихся интерпретировать материал, тем самым создавая собственный продукт устной речи; 5) возможность использования данной технологий с целью формирования языковых и речевых навыков.

Итак, фреймовая технология эффективно используется для логико-лингвистического моделирования (формирования фоновых знаний)

представления ситуаций межкультурного общения на корейском языке, что способствует не только формированию коммуникативной компетенции в целом и ее составляющих, но также и обучению с максимальной активизацией умственных и личностных качеств обучающихся.

#### Список использованных источников:

1. *Кан Л. И.* Развитие социокультурной компетенции при обучении лингвострановедческому чтению на корейском языке студентов старших курсов языкового вуза: автореф. дис. кандидат пед. наук: 13.00.02. — М., — 2011. — 177 с.
2. *Ли Иксоп, Ли Санок, Чхэ Ван* Типологические особенности корейского языка // *Корейский язык*. — М.: ООО «Первое марта», — 2005. — 22с.
3. *Максимова Е. А.* Фреймовый подход в педагогических исследованиях // *Инновационные проекты и программы в образовании*. — 2013. — № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/freymovyy-podhod-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah-1>
4. *Одинцова И. В.* Фрейм, фрейминг и рефрейминг в лингводидактике. [Электронный ресурс] // *Мир русского слова*. — 2012. — №1 URL: [https://istina.msu.ru/media/publications/article/239/e96/3843917/Frejim\\_frejming\\_refrejming\\_MIRS\\_2012\\_1.pdf](https://istina.msu.ru/media/publications/article/239/e96/3843917/Frejim_frejming_refrejming_MIRS_2012_1.pdf)
5. *Соколова Е. Е.* Общие концептуальные положения обучения с помощью фреймового подхода // *Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. — 2009. — № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-kontseptualnye-polozheniya-obucheniya-s-pomoschyu-freymovogo-podhoda>



*Л. Б. Малкарбаева, В. А. Тубальцева*  
РФ, Казань

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

**Аннотация:** данная статья посвящена актуальным проблемам использования инновационных подходов формирования навыков устной речи с использованием военно-профессиональных текстов в ходе проведения занятий по иностранному языку в условиях военно-учебного заведения. Рассмотрены некоторые формы и методы организации работы преподавателя иностранного языка с курсантами для развития коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** военный вуз, курсанты, неподготовленная речь, военно-профессиональные тексты, коммуникативный подход.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта, основной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной компетенции для осуществления коммуникации на иностранном языке в интересах решения задач межличностного, межкультурного взаимодействия и профессиональной деятельности.

В основе коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам лежит положение о том, что формирование речевых навыков и умений должно идти в условиях, максимально приближенных к тем, какие могут встретиться в условиях естественной коммуникации. Но, к сожалению, обучающийся получает возможность пользоваться языком и его коммуникативной функцией только на занятии. Поэтому отсутствие языковой среды побуждает преподавателя действовать в условиях, приближенных к условиям естественного общения.

Исходя из вышесказанного, целью обучения говорению на иностранном языке является обучение иноязычной неподготовленной речи в конкретных профессиональных ситуациях. Неподготовленная речь - это такой уровень владения иностранным языком, при котором обучающийся в состоянии без подготовки во времени и прямых побуждений к говорению использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях [1, с. 315].



Курсантам, как будущим офицерам, необходимы знания иностранного языка и умения порождать высказывания, отвечающие целям коммуникации и социокультурным нормам, в конкретных ситуациях военно-профессионального общения.

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности является одним из необходимых средств для эффективного овладения иностранным языком, в том числе неподготовленной речью. Возможность общаться с иностранцами ввиду своей сферы деятельности курсанты не имеют, а чтение военно-профессиональной литературы, газет, журналов на иностранном языке способствовало бы повышению уровня языковых навыков.

Чтение является важным видом рецептивной речевой деятельности и овладение им как полноценным средством коммуникации на иностранном языке является одной из главных коммуникативных практических целей. Чтение обеспечивает пополнение запаса знаний, возможность использовать их при любых обстоятельствах и не только в ситуациях военно-профессионального общения. Владение чтением предполагает полное, глубокое понимание иноязычного текста военно-профессиональной направленности. Для того чтобы чтение успешно выполняло свою роль эффективного средства обучения, нужно, чтобы оно стало для курсантов мотивом для повышения своих военно-профессиональных знаний, навыков и умений.

В настоящее время преподаватель военного учебного заведения имеет более широкие возможности использовать в своей работе материалы для чтения военно-профессиональной литературы, в том числе на иностранном языке. Поэтому выбираемый текст должен соответствовать определенным требованиям. Прежде всего, он должен быть информативным и актуальным, чтобы курсанты могли удовлетворить свои познавательные потребности, обогатить свое мировоззрение, получить пользу от чтения и обсуждения прочитанного на занятии. Удачно подобранный материал может максимально стимулировать языковую активность обучающихся и их коммуникативную готовность в конкретных ситуациях профессионального общения.

При работе над лексической стороной текста военно-профессиональной направленности особое внимание следует уделять упражнениям, развивающим контекстуальную догадку с опорой на структуру слов. Определенное внимание необходимо уделить целостному восприятию текста, умению сокращать его, читать военно-профессиональную литературу на иностранном языке с целью извлечения необходимой для практической деятельности информации, а также рецептивным грамматическим навыкам.

Безусловно, достаточно полное и правильное извлечение предлагаемой текстом информации не является завершающим этапом работы над текстом. Поэтому следующим шагом должно стать использование этой информации, переработка текста, выделение в нем важных военных аспектов. Выписывание, перевод, сокращение, обобщение выступает здесь как важное средство более глубокого проникновения в специфику военной составляющей иностранного языка и его лучшего усвоения [2, с. 88]. Как показала практика, наиболее типичными формами работы с иноязычными текстами военно-профессиональной направленности являются перевод, реферирование, аннотирование.

Опыт показывает, что работая с иноязычными текстами преподавателю необходимо больше обращать внимание на содержательную сторону текста, предлагая различные вопросы, упражнения на подстановку слов, завершение фраз, диалог по тексту, его пересказ. При работе над текстами военно-профессиональной направленности необходимо учитывать информативность текста, которая является одним из условий эффективности его смыслового восприятия. Это связано, прежде всего, с фактором актуальности, мотивированности сообщения, важности его смысловой нагруженности. Чем текст актуальнее для курсантов, чем он более значим для них с военно-профессиональной точки зрения, тем больше информации он для них содержит для выполнения будущих задач в процессе военно-профессиональной деятельности.

Постоянное и систематическое ведение различных форм общения, безусловно, будет способствовать формированию навыков неподготовленной речи на занятиях по иностранному языку.

В процессе проведения занятий при обучении неподготовленной речи на основе чтения военно-профессиональных текстов необходимо использовать систему заданий, способствующих развитию навыков говорения, аудирования и письма. Отобранные упражнения должны носить как репродуктивный, так и творческий характер. В этих условиях развитие коммуникативных навыков у курсантов осуществляется в процессе усвоения ими лингвистического материала (лексики, грамматики, стилистики и т.д.) и при овладении экстралингвистической информацией (сведениями различной тематики).

В качестве возможных способов работы при чтении военно-профессиональных текстов приведем несколько формулировок заданий коммуникативной направленности: *make up a dialogue using the given speech patterns; participate in the role-playing game: study and remember the words, phrases, speech patterns that are necessary for playing the role, make up different variants of the dialogue, complete role cards, learn the roles; stage the read text: write a script, dialogues, prepare for the*

performance; prepare to discuss the read text (conversation). При выполнении таких заданий осуществляется подготовка курсантов к активной индивидуальной, парной и групповой речевой деятельности. Таким образом, формируются такие важные для будущего офицера качества, как самостоятельность мышления, интеллект, логика, творческие и коммуникативные иноязычные навыки и умения, развиваются познавательные интересы.

При обучении неподготовленной речи на основе военно-профессиональных текстов можно проводить занятия-беседы, занятия-конференции, занятия-соревнования. Данные виды деятельности способствуют расширению кругозора обучающихся, развитию разговорных навыков, расширению словарного запаса, а главное, дают возможность каждому курсанту почувствовать в себе силы говорить на языке без подготовки и осуществлять общение на иностранном языке в конкретных деловых и профессиональных ситуациях.

Таким образом, если цель обучения иностранному языку заключается в формировании коммуникативной компетенции, то в процессе обучения неподготовленной речи на основе текстов военно-профессиональной направленности в ходе занятий по иностранному языку лежит положение о том, что совершенствование навыков речевого общения должно проходить в условиях, которые соответствуют будущей военно-профессиональной деятельности обучающихся.

#### **Список использованных источников:**

1. *Азимов А. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. *Берман И. М.* Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. — М.: Высшая школа, — 2013. — 286 с.





*Н. Б. Малышева*  
РФ, Москва

## ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДИКТАНТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** в статье рассматривается классификация диктантов в современной средней школе, связанная с особенностями проведения данного вида учебной работы во время обучения иностранному языку на современном этапе развития образования в Российской Федерации. Уделяется внимание их дидактическим разновидностям, направленным на достижение целей и задач для определенного результата в обучении на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** диктанты, активизация учебного процесса, письменное задание, опрос.

Деятельность на уроках иностранного языка в рамках школьного курса специфична по своему содержанию и организации на уроках. Обучающимся предлагаются как устные опросы, так и письменные работы различного назначения. Находясь вне языковой, школьники не видят связи между изучаемым материалом и тем, в чём существует для них жизненная потребность. Следовательно, основной идеей действующей программы образования по английскому языку в качестве иностранного и образовательного стандарта являются активизация учебного процесса, интенсивное как речевое, так и интеллектуальное развитие обучающихся.

Перед преподавателем ставится непростая задача за ограниченное число учебных часов достичь результата по формированию языковой, речевой, коммуникативной, социокультурной компетенций в языковых группах часто превышающих по численности учащихся стандарт прежних лет в 10-12-15 человек.

Одной из задач на уроках английского языка является пополнение запаса лексических единиц в устной и письменной речи учащихся. В современных условиях педагоги всё чаще возвращаются, на наш взгляд, к когда-то незаслуженно забытой и не столь популярной форме работы как диктанты.

Диктант (от лат. dicto — повторяю, диктую) — это вид письменной (реже устной) учебной работы, во время которой учитель (как прави-

ло, обычно) диктует текст или набор словосочетаний, слов, а учащиеся записывают самостоятельно, без посторонней помощи, руководствуясь знаниями и навыками, полученными ранее во время образовательного процесса. Преимущество диктанта как вида деятельности в его универсальности по сфере применения: он может способствовать улучшению проработки правописания (орфографические и пунктуационные умения), учебно-языкового материала, развития связной речи учащихся. Диктант можно применять для повторения, закрепления, обобщения и контроля.

В дидактике выделяются группы диктантов по следующим параметрам (по Зиновой И.В.) [1, с. 175 - 176]:

- Кто производит диктовку ?
- Что представляет собой диктуемый материал ?
- С какой целью предлагается учащимся диктант ?
- Когда, на каком этапе изучения темы он используется ?
- Как воспринимают материал ученики ?
- В чём особенность подачи диктуемого материала и организации диктанта ?
- Каким образом фиксируется диктуемый материал учениками / преподавателем (устно/ письменно) ?
- Используется ли какое-либо дидактическое средство ?
- Предлагается ли выполнить дополнительное, например, грамматическое задание ?

### **Формирование компетенций с помощью различных видов диктантов**

1. *Источником предъявления диктуемого материала* может быть:
  - ✓ учитель (текст, слова, словосочетания и т. п. диктует преподаватель класса / группы),
  - ✓ один из обучающихся, т. н. диктанты с применением такого приёма как «ученик в роли учителя»,
  - ✓ взаимодействие происходит во время работы в паре (взаимодиктант, например, первый диктует начало предложений, а второй - их окончания, затем меняются ролями; используются карточки А и Б),
  - ✓ иногда привлекают к диктовке «гостя» (диктора, артиста, профессионального чтеца в роли диктующего; «гостем» может стать и учитель другого класса / группы, учащийся из другого класса (старшей ступени),
  - ✓ в некоторых случаях происходит самостоятельная работа (*самодиктант*, или списывание).
2. *По структуре и объёму диктуемого материала* это могут быть:
  - ✓ слова: wardrobe, sofa, desk, chair, bed, table;

- ✓ словосочетания: fair hair, a tall man, a slim woman;
  - ✓ термины: a verbal noun (gerund);
  - ✓ понятия: the form of a verb that is usually used with *to* and can follow a noun, an adjective, or a verb (infinitive);
  - ✓ определения: a piece of land surrounded by water (island),
  - ✓ связные тексты.
3. По дидактической цели различают:
- ✓ *комментированный диктант* (обсуждаются орфограммы, пунктуационные знаки и др. во время написания работы),
  - ✓ *объяснительный* (после её выполнения),
  - ✓ *предупредительный* (до выполнения диктовки),
  - ✓ «самопроверка» (*диктант «Проверяю себя»* выявляет слова, в написании которых учащиеся сомневаются; учитель выясняет, где возникли вопросы),
  - ✓ *контрольный*,
  - ✓ *конкурсный* в качестве соревнования (даётся текст, проводится в 7-10 классах с привлечением к оцениванию жюри, определением победителей и призёров).
4. По особенностям восприятия диктуемого материала диктанты делятся на:
- ✓ *зрительные* (представляет собой систему коротких предложений, не связанных по смыслу, которые учащиеся должны прочитать молча, запомнить в течение 4 — 5 с. экспозиции, например, на экране и воспроизвести на листочке / в тетради; направлен на тренировку внимания и увеличение скорости чтения про себя; проводится каждый урок в течение 2 месяцев),
  - ✓ *слуховые* (каждое предложение читается только по одному разу),
  - ✓ *зрительно-слуховые*,
  - ✓ *разученные, или по памяти.*
5. По особенностям процесса диктовки задания бывают:
- ✓ *провокацией* (в его тексте, предъявляемом визуально, намеренно допущены ошибки, которые учащиеся выявляют, исправляют и объясняют / комментируют),
  - ✓ *немыми, или «молчанкой»* (во время их проведения предъявляется материал как визуально (картинки, рисунки, фото), так кинестетически (движения, действия, позы), после чего он вербализируется и записывается).
6. По особенностям оформления и записи диктуемого материала работы подразделяются на следующие:
- ✓ *без изменений*,
  - ✓ *графические*,
  - ✓ *цифровые, или тестовые*,

- ✓ буквенные,
- ✓ буквенно-цифровые,
- ✓ выборочные,
- ✓ распределительные,
- ✓ выборочно-распределительные,
- ✓ с перестановкой,
- ✓ на соединение отдельных языковых элементов в единую конструкцию,
- ✓ на разделение конструкций на составляющие элементы.

Первая часть диктантов с изменениями - письменные упражнения с использованием условных графических обозначений, буквенного или цифрового кода диктуемого материала. Другая часть письменных работ направлена на классификацию, анализ и синтез предъявляемого материала.

### Примеры графических диктантов

- *Графический диктант с использованием условных знаков:* Послушайте предложения, если они являются утверждениями, поставьте **V**, отрицаниями - **X**, вопросами - **?**.
- *Диктант «Волна»:*  
1. b\_\_r (медведь), 2. tr\_\_ , 3. cl\_\_ n , 4. r\_\_ d.

буквосочетание	1	2	3	4
ee				
ea				

### Пример цифрового диктанта

Когда вы услышите предложения с формами Present Continuous в значении «действие, происходящее в момент речи», поставьте «1», для обозначения «событий в будущем» - «2»:

- 1) We are going shopping with my sister in the evening. I can't explain the task to you.
- 2) I can hear you badly. We are going to the exhibition with my mum by underground.

### Пример буквенного диктанта

Образуйте от данных существительных формы множественного числа, запишите окончания слов:

- диктуется: 1. pie, 2. brush, 3. berry, etc.; учащиеся записывают: 1. s, 2. es, 3. ies.

## Пример выборочного диктанта

Прослушайте текст диктанта и выпишите названия членов семьи:

### My family [5]

My name is Misha. I'm six. I am not a pupil. I can draw, but I can't read or write.

My sister's name is Rita. She is nine. She is a schoolgirl. She can read and write. But she isn't a very good pupil.

I have got a brother. His name is Alexey. He is twenty and he is a student. Alexey is a good brother.

My father's name is Nikolay. I am his son. Rita is his daughter. My father is a worker. He is forty-six.

My mother's name is Olga. She is an engineer. She is forty-five.

My father and my mother are my parents. My brother, my sister and me are their children.

My father has got a sister. Her name is Anna, she is my aunt. Aunt Anna and Uncle Dmitry don't live in our city. They are in Nizhny Novgorod.

My mother's parents are my grandfather and grandmother. They are pensioners.

Our family is not very large.

7. Диктанты бывают с изменением диктуемого материала по содержанию, или творческие диктанты:

- на расширение (дополняется словами / словосочетаниями, подходящими по смыслу, при этом должен быть понятен замысел автора),
- сужение,
- с заменой (происходит замещение части текста словами с определёнными приставками/суффиксами, синонимами или одной грамматической формы, категории или конструкции на другую),
- кроссвордный,
- свободный,
- восстановленный,
- по аналогии,
- с продолжением.

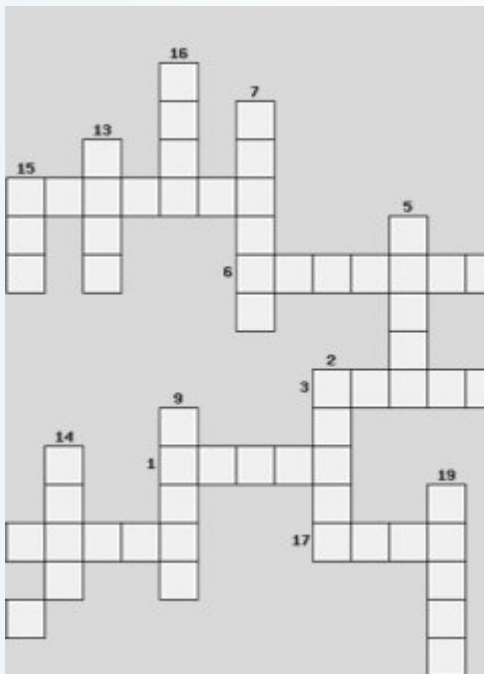
### Пример кроссвордного диктанта по теме «Животные» (3 класс)

По горизонтали - across, по вертикали - down.

Ресурс для составления кроссвордов:

[www.biouroki.ru/workshop/crossgen.html](http://www.biouroki.ru/workshop/crossgen.html)

Рис. 1



### Примеры восстановленных диктантов

Используйте представленные буквы, чтобы записать данные слова:

- [4, с. 24]

кровать	deb - bed
диван	faso
стол	eltab
стул	ikarh
парта	keds
книжный шкаф	okodesac
сервант	raodpubc
шкаф для одежды	obreawrd

- [4, с. 28] Shseirtskcostosthscirapsdrstrorsusesoebkcoua

юбка	
брюки	
платье	
носки	
кепка	
пальто	
блузка	
рубашка	
туфли	



8. Диктанты могут быть *без дополнительного задания или с ним*.

Дополнительные задания могут быть грамматическими: составьте вопросы к тексту, используя слова: what, when, where, do, does; направленными на создание плана текста, выписывание из него предложений с определённым условием; подбор омофонов и омографов к данным лексическим единицам и др.

9. Диктанты распределяются *по способу фиксации материала*:

- *письменный*,
- *устный, или опрос*.

Последний часто опережает на урок или несколько занятий проведение словарного диктанта, во время него выявляется полнота владения вокабуляром по конкретной теме, контролируется и корректируется произношение обучающимися лексических единиц и выражений раздела (подраздела).

Все упомянутые нами выше диктанты имеют много вариантов проведения в связи с тем, что может быть различным содержание материала для диктовки, он соотносится с разделами, темами, наличием дидактических средств.

Существуют специфические черты диктантов, такие как особенности организации данного вида заданий, их оценивания, соответствующие нормам и требованиям к подбору материала, его содержанию, объёму, критериям суждения о качестве выполненной работы, что ведёт к единообразию и объективности выставления отметки или принятия решения об оценке.

Итак, применение различных видов диктантов способно обеспечить более качественную подготовку обучающихся по учебному предмету с учётом изменений, происходящих на современном этапе развития системы отечественного школьного образования.

#### **Список использованных источников:**

1. *Зинова И. В.* Виды диктантов на уроке русского языка (рабочие материалы к зачёту по методике русского языка) // Сборник научно-практических материалов по итогам IV Московских методических чтений «Фестиваль методических идей». — М.: 2016. — С. 175-179.
2. *Логина Л. И.* Как помочь ребёнку заговорить по-английски: Книга для учителей. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, — 2003. — 208 с.
3. *Омеляненко В. И.* Английский язык без проблем: для начальной школы. — М.: Эксмо, 2016. — 224 с.
4. *Степанов В. Ю.* Английский язык в начальной школе: тестовые проверочные задания. Изд. 2-е. Ростов н/Д: Феникс, 2015. — 159 с.
5. <https://doroga-v-shkolu.ru/index.php/diktanty-po-anglijskomu-yazyku>



*Омар Джуван-Иван Сарбаст*

*П. И. Утчев*

*РФ, Москва*

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ**

**Аннотация:** настоящая статья посвящена изучению практической составляющей реализации процесса экологического образования в общеобразовательных учреждениях Рязанской области, а также изучению возможности его интенсификации посредством внедрения метапредметного подхода к обучению английскому языку. Авторами статьи был проведён анализ региональных статистических отчетов с целью составления характеристики нынешнего положения экологического образования, а также обучения английскому языку на этапе среднего общего образования, предполагающем наличие соответствующего уровня знаний по данным предметам у учащихся. В результате проведённого исследования был выявлен средний уровень экологической образованности, проявляющийся в недостаточности базы знаний учащихся в области общих экосистемных взаимосвязей и природопользования. Также была обнаружена потребность в усовершенствовании подходов к обучению английскому языку, которое должно быть направлено на решение проблем учащихся с освоением учебной программы и закрепление полученных знаний. Авторами статьи был предложен способ оптимизации экологического образования путём включения соответствующих материалов в процесс обучения английскому языку, в том числе с реализацией метапредметного подхода.

**Ключевые слова:** экология, просвещение, образование, обучение английскому языку.

В современном российском обществе всё чётче проявляется запрос на модернизацию системы образования, в том числе в контексте экологического просвещения. Государственная Концепция экологического образования в системе общего образования Российской Федерации обозначает задачи по обеспечению непрерывного формирования основ экологической культуры обучающихся.



Педагогика, как наука о воспитании и обучении, отражает потребности социума в определённом временном и географическом контексте, в связи с чем, в качестве отдельного направления современной педагогической науки выделяется экологизация, как процесс формирования знаний о взаимоотношениях человека и природы [1].

При этом в условиях определенной автономности как отдельных образовательных учреждений, так и субъектов Федерации, полезным является отслеживание опыта отдельных участников образовательной системы. С этой целью было проведено данное исследование, направленное на изучение вопроса экологизации образовательной системы Рязанской области, стратегия социально-экономического развития которой предполагает развитие системы экологического воспитания и образования, что на настоящий момент проявляется в ежегодно проводящихся экологических мероприятиях, в том числе среди молодёжи, а также в выполнении работы по формированию экологической культуры у молодого поколения методами неинтегрированного в общий образовательный процесс просвещения.

Целью данного исследования является анализ сложившейся ситуации с внедрением экологического образования в школах Рязанской области, с прогнозированием путей её улучшения посредством взаимовыгодной интеграции экологической составляющей в курс английского языка.

В целях выявления уровня экологизации образования Рязанской области были проанализированы актуальные результаты контроля знаний учеников на ступенях основного и среднего общего образования проведенного в форме всероссийских проверочных работ (ВПР), основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ) по биологии и географии, как основным источникам экологической информации среди школьных курсов.

При этом была выявлена проблема сферы экологического образования в рязанских школах. А именно: ученики демонстрируют средний уровень экологической образованности, фиксируются тенденции его понижения, вплоть до уменьшения числа справляющихся с заданиями экологической тематики на более чем 12% на средней общей ступени за последний исследуемый год [2; 4; 5]. Также у порядка 50% учеников на ОГЭ возникли трудности с решением экологоориентированных заданий, на ЕГЭ — у порядка 40% [3; 4; 5; 6]. Одними из причин этого являются низкая способность школьников проводить критический анализ информации, осмысленно работать с ней [4; 5; 6], а также низкий уровень владения экологическими понятиями (природопользование, антропогенное воздействие, экологические взаимосвязи) [2; 3] и информацией о региональных особенностях нашей страны [5].



В связи с этим актуальным представляется дополнительное внедрение экологической составляющей обучения в образовательный процесс в школах региона, в том числе и в курс изучения иностранного языка, где она будет играть роль оптимизирующего дополнения, знакомящего обучающихся с экологическим знанием и углубляющего его.

Конкретнее, в Рязанской области в сфере преподавания английского языка выявлены следующие проблемы: полученные данные 2020 года о результатах ВПР по английскому языку в 11 классах общеобразовательных школ Рязанской области свидетельствуют о том, что основная часть учащихся справляется с работой, однако 29% одиннадцатиклассников Рязанской области имеют проблемы, связанные с восприятием информации на слух, пониманием основного содержания текста, использованием пройденного лексико-грамматического материала и описанием фотографии [2].

В связи с этим отмечается необходимость при обучении аудированию использовать в учебном процессе аутентичные тексты разных жанров; при обучении чтению развивать умения определять коммуникативную направленность текста, выбирать основные факты из текста; при обучении лексике и грамматике использовать комбинированный подход к обучению грамматическому аспекту языка, обучать лексике и грамматике на основе контекста; при обучении говорению развивать сознательное оперирование лексическими и грамматическими единицами, научить использовать средства связности высказывания, сделать контроль умений говорения регулярным и разноплановым [2].

Соответственно, в целях решения выявленных проблем представляется рациональным включение в программу изучения английского языка материалов, разделенных на взаимосвязанные смысловые части и содержащих информацию: о понятии экологии и истории науки; о глобальных экологических проблемах (глобальное потепление, разрушение озонового слоя, загрязнение мирового океана и воздуха, вырубка лесов, опустынивание, уменьшение биоразнообразия); о региональных экологических проблемах Рязанской области (загрязнение бытовыми отходами, вырубка лесов, охрана животных, загрязнение воздуха, воды); о методах защиты окружающей среды (культура рационального природопользования, возобновляемые источники энергии, охрана природных ресурсов) [7].

Обозначенные смысловые части целесообразно разделять на подразделы, направленные на овладение каждым из четырёх видов речевой деятельности, включая задания на формирование и развитие умений аудирования, чтения, письма и говорения. Примерами заданий могут стать упражнения на основе аутентичных аудио- и видеоматериалов, текстов на тему глобальных экологических проблем и рационального

природопользования. В этом же ключе важно использование проектной деятельности, а также технологии дебатов при изучении региональных экологических проблем, написание писем и эссе на тему защиты окружающей среды и экологически безопасного поведения. Такое содержание способствует достижению цели, заключающейся в формировании коммуникативной компетенции у учащихся в процессе обучения английскому языку. Особенной частью должен являться региональный раздел, посвященный экологическим проблемам Рязанской области, который поможет привлечь большее внимание учащихся к изучению предмета.

В данном контексте предполагаемые задания могут быть представлены следующим образом:

### Упражнение для обучения изучающему чтению

#### 1. Дотекстовый этап

Have you ever heard anything about rational nature management? What do you think it could mean?

#### 2. Текстовый этап

Read the text to find out. While reading mark the words connected with the topic of ecology. Find definitions of the words and expressions you don't know. Use Cambridge Dictionary (<https://dictionary.cambridge.org/>) or Macmillan Dictionary (<https://www.macmillandictionary.com/>).

Text: "Rational nature management" <https://disk.yandex.ru/i/prZDHcZtSQc53A>

#### 3. Послетекстовый этап

Answer the questions:

- 1) When did the active implementation of the RNM begin? (*In the second half of the XX century*).
- 2) What are the aims of RNM? (*Ensuring the conditions of mankind's existence and obtaining material benefits, preventing possible harmful consequences of human activity...*).
- 3) How can the aims be achieved? (*Through economic exploitation of natural conditions and resources with an efficient mode of their reproduction...*).
- 4) What are the principles of RNM? (1. "Zero" consumption of natural resources; 2. Correspondence of the anthropogenic load with the natural resource potential of the region; 3. ...).
- 5) What is RNM? How can you define it?

### 1. Условно-речевое упражнение для обучения говорению

Split up into three groups and think about RNM principles — which ones do you consider to be more important, rank them and prove your point of view.



## 2. Речевое упражнение для обучения аудированию

### 1) До прослушивания

Have you heard anything about recycling? What do people usually recycle? Do you think it is possible to produce energy out of waste?

### 2. Во время прослушивания

Watch the video to find out! While watching fill in the gaps.

Video: “What happens to your general waste? | Energy from Waste”  
<https://youtu.be/rGgYuw8mKss>;

Script: <https://disk.yandex.ru/i/cdrRShxn4Flcmw>.

Today when your ... (*general waste*) is collected, it's sent to one of our “... (*energy from waste*)” facilities and temporarily stored in a giant bunker. Here the waste is burnt at a volcanic ... (*850 degrees Celsius*) that superheats water into steam to power turbines, which turns ... (*non-recyclable waste*) into electricity. And because these facilities are state-of-the-art, they adhere to the most stringent ... (*environmental standards*).

### 3. После прослушивания

Answer the question: How does the company produce energy from non-recyclable general waste?

## 3. Речевое упражнение для обучения аудированию

### 1. До прослушивания

Do you separate waste? In your opinion, how important is it to collect waste separately?

### 2. Во время прослушивания

Listen to the talk about waste collection in Baltimore. Point out three types of waste and the corresponding colours of garbage bins and put the materials mentioned in the talk in the right bin.

Audio: “Waste collection” <https://disk.yandex.ru/d/oLPNPQQxNN5qaQ>

1) Recyclable garbage (blue or green bin: ... ); 2) Unrecyclable garbage (yellow bin: ... ); 3) Toxic waste (red bin: ... ).

### 3. После прослушивания

Why is it important to sort waste according to the worker of the Baltimore department of public waste?

## 4. Репродуктивно-продуктивное упражнение для обучения письму

Comment on the following statement: *Separate waste collection is useless*. What is your opinion? Do you agree with this statement? Write 200–250 words. Use the following plan:

- Make an introduction (state the problem);
- Express your personal opinion and give 2–3 reasons for your opinion;
- Express an opposing opinion and give 1–2 reasons for this opposing opinion;

- Explain why you don't agree with the opposing opinion;
- Make a conclusion restating your position.

На сегодняшний день интегрированный подход к обучению английскому языку и экологии с использованием методических приемов метапредметного обучения рассматривается перспективным, так как способствует развитию всех видов речевой деятельности на английском языке и формирует у учащихся правильное отношение к окружающему миру, стимулирует творческую и исследовательскую деятельность учащихся как в области иностранного языка, так и в области экологии [7].

Таким образом, можно заключить, что уровень экологической образованности школьников Рязанской области на выходе из системы общего образования характеризуется средними показателями и нуждается в повышении в соответствии с нынешней образовательной и общественной повесткой. Целесообразно совмещать достижение этой цели с повышением уровня языковой компетенции обучающихся путём интегрирования экологической информации в курс изучения английского языка. Перспективной является работа по поиску оптимальных способов реализации такой интеграции.

#### Список использованных источников:

1. Боранбаев А. С. Экологизация как важная составляющая педагогики // Молодой ученый. — М., 2015. — № 19.2 (99.2). — С. 37–39.
2. Информационная справка о проведении в 2020 году Всероссийских проверочных работ в 10–11 классах Рязанской области и адресные рекомендации // Рязанский институт развития образования. Рязань, 2020. URL: <https://disk.yandex.ru/i/R0hBvQr3Jw7mNw> (дата обращения: 28.10.2022).
3. Лобжанидзе А. А., Амбарцумова Э. М., Барабанов В. В., Дюкова С. Е. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по географии // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». — М., 2021. URL: [http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/gg\\_mr\\_2021.pdf](http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/gg_mr_2021.pdf) (дата обращения: 27.10.2022).
4. Результаты государственной итоговой аттестации в форме основного государственного экзамена по биологии в Рязанской области в 2019 году // Министерство образования Рязанской области. Рязань, 2019. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-disk-public%3A%2F%2FencdTV82JETPaXCBh8WINW60SkltOxsOHBle900f%2FHwtP7pjp24JeRCBvcvD24pq%2FJ6bpmRyOJonT3VoXnDag%3D%3D%3A%2FЧасть%202>

- [Регион\\_Биология%2В.docx&name=Часть%202\\_Регион\\_Биология%2В.docx&nosw=1](#) (дата обращения: 26.10.2022).
5. Результаты государственной итоговой аттестации в форме основного государственного экзамена по географии в Рязанской области в 2019 году // Министерство образования Рязанской области. Рязань, 2019. URL: [https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-disk-public%3A%2F%2FencdTV82JETPaXCBh8WINW60SkltOxsOHBlE900f%2FHwtP7pjop24JeRCBvcvD24pq%2FJ6bpmRyOJonT3VoXnDag%3D%3D%3A%2FЧасть%202\\_Регион\\_География%2В.docx&name=Часть%202\\_Регион\\_География%2В.docx&nosw=1](https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-disk-public%3A%2F%2FencdTV82JETPaXCBh8WINW60SkltOxsOHBlE900f%2FHwtP7pjop24JeRCBvcvD24pq%2FJ6bpmRyOJonT3VoXnDag%3D%3D%3A%2FЧасть%202_Регион_География%2В.docx&name=Часть%202_Регион_География%2В.docx&nosw=1) (дата обращения: 26.10.2022).
6. *Рохлов В. С., Петросова Р. А.* Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по биологии // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». — М., — 2021. URL: [https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/bi\\_mr\\_2021.pdf](https://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/bi_mr_2021.pdf) (дата обращения: 27.10.2022).
7. *Харламова М. Д., Перевозчикова М. М.* Интегрированное пропедевтическое обучение основам экологии в младшем и среднем звене общеобразовательной школы // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. — М., 2013. — № 4. — С. 123. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-propedevticheskoe-obuchenie-osnovam-ekologii-v-mladshem-i-srednem-zvene-obshchobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 27.10.2022).



Самохина И. А.  
РФ, Тверь

## ОСМЫСЛЕННОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРАКТИЧЕСКОМ ОСВОЕНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

**Аннотация:** в статье описываются основные типы упражнений для практического освоения грамматических явлений английского языка в условиях искусственного билингвизма на основе принципа осмысленности, приводятся примеры «механического» и «осмысленного» представления грамматического материала на основе публикаций зарубежных методологов.

**Ключевые слова:** грамматика английского языка, осмысленность, индуктивный подход, практическое освоение грамматических явлений.

В статье «Осмысленная презентация грамматики английского языка в условиях искусственного билингвизма» уже были описаны принципы осмысленности при презентации (введении) грамматического материала («полезность» или функциональность языка изучаемых явлений для реальной жизни, его релевантность для обучающихся и их собственной коммуникации при передаче значений, то есть, в первую очередь, порядок введения материала; индуктивный способ представления новых грамматических явлений, то есть обеспечение осмысленного контекста для их презентации; презентация материала через призму жизни, культуры и коммуникации обучающихся, с учётом их личностных особенностей; формирование внутренней мотивации обучающихся с помощью, например, «игрофикации» учебной деятельности) [1, с. 300-301]. При переходе к работе по практическому освоению грамматических явлений также необходимо соблюдать принципы осмысленности, поскольку этот подход обеспечивает более эффективное овладение материалом через установку глубоких нейронных связей — чем более персонализирован, увлекателен и/или индуктивно-продуктивен материал, тем быстрее он усваивается.

Тем не менее, утверждать, что механическая, а не осмысленная отработка грамматических конструкций совершенно не нужна, ни в коем случае нельзя. Обучающиеся должны знать и понимать форму

конструкций. Например, вот такое задание на формальную отработку неправильных глаголов (заполнение пропусков в таблице) очень даже полезно:

Present	Past
come	
	gave
do	

Обучающиеся должны знать эти формы, опознавать и использовать их как можно более бегло, но занимать весь урок такими упражнениями не рекомендуется, достаточно около 5% времени занятия посвятить этим не менее важным, но более скучным или менее осмысленным заданиям [7].

Итак, как построить практическую отработку и закрепление грамматических явлений осмысленно? Пенни Ур предлагает восемь основных типов упражнений для отработки и закрепления той или иной грамматической структуры, построенных по принципу постепенного наращивания осмысленности и снижения ограничений в отношении использования лексических элементов при отработке изучаемых конструкций [4, с. 82-84]:

1. Узнавание (awareness) изученной конструкции. В данном типе упражнений обучающимся предлагается опознать грамматические явления в том или ином виде дискурса, а затем выполнить задание, акцентирующее внимание на форме и/или значении изучаемого языкового явления:

**Past Simple Tense. Look at the extract from the newspaper (text) and underline all the examples of the Past Simple Tense you can find [4, с. 82].**

2. Стандартные формальные упражнения с заданным ответом (controlled drills). При данном виде заданий обучающиеся воспроизводят изученную конструкцию. Все ответы изначально заложены в упражнении и легко выводятся из довольно чётких стимулов. Такой вид упражнений направлен, в основном, на отработку формы и зачастую даже не требует понимания смысла предложений:

**Present Simple Tense. Write or say statements about Eva following the example:**

*Eva drinks tea but she doesn't drink coffee*

- like: ice cream / cake b) speak: English / Italian c) enjoy reading / playing chess [4, с. 83].





картинок) или ситуационный контекст и задание, состоящее в том, чтобы сформулировать свои собственные предложения с изучаемой конструкцией [6]:

**Present Perfect. Look at the people's emotions in the photos and say what has just happened [2, с. 26].**

7. Составление текста (или проведение дискуссии) на заданную тему с использованием в нем как минимум нескольких предложений с заданной грамматической конструкцией (Structure-based discourse composition). Обучающиеся участвуют в обсуждении или составляют письменное высказывание по заданной теме. В обоих случаях преподаватель инструктирует обучающихся использовать изученный материал:

**Imperative. Your friend is asking you how to play Minecraft better. How do they play it? Your recommendations should include imperative sentences.**

8. Свободное общение. Аналогично пункту 7, за исключением того, что обучающиеся не получают никаких указаний по использованию изученной грамматической конструкции:

**Your friend is asking you how to play Minecraft better. Give your recommendations.**

Описанные выше типы заданий учитывают личный опыт (см. пункт 6) и интересы обучающихся (п. 7, 8, например, подойдут для подростков).

Следует учитывать, что такой баланс упражнений редко соблюдается в имеющихся учебниках. Как правило, задания, предлагаемые учебниками на отработку грамматического материала, создаются по «механическому» принципу (drills). Например, данное задание является механическим:

**Complete:**

**A meter is ... than a kilometer. (short)**

В данном случае обучающиеся видят форму (...than...), видят один вариант прилагательного (short) и очень хорошо понимают, что здесь нужно лишь вставить его сравнительную форму — отрабатывается только формальный аспект.

Преподаватель вполне может адаптировать это задание, сделав его более осмысленным, таким, чтобы выполнить его правильно возможно было лишь поняв смысл предложения, например:

**Complete:**

**A meter is ... than a kilometer. (long / short)**

В заключение хотелось бы остановиться на таком упражнении, как перевод с родного языка на иностранный и наоборот. Этот вид заданий часто недооценивают, руководствуясь широко распространённым

мнением о том, что обучающиеся должны привыкать мыслить на английском языке. Тем не менее, как утверждает всё та же Пенни Ур, данное мнение ошибочно, поскольку, для обучающихся естественно мыслить, в первую очередь, на родном языке, что означает, что любые попытки построить что-то на английском языке, скорее всего, будут подвержены влиянию русских структур, используемых для выражения тех же значений. Как бы парадоксально это ни звучало, эффективным средством борьбы с такого вида интерференцией родного языка является перевод, позволяющий сознательно обнаружить контраст между формами выражения тех или иных значений в разных языках [7]:

#### **Translate from English into Russian.**

*Nobody could tell him anything about his cat.*

*Никто не мог сказать ему ничего о его кошке.* (Тройное отрицание в русском языке при переводе).

Translate from Russian into English.

*Я очень хорошо знаю историю.*

*I am very good at history.*

#### **Список использованных источников:**

1. Самохина И. А. Осмысленная презентация грамматики английского языка в условиях искусственного билингвизма // Обучение иностранным языкам — Современные проблемы и решения. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой (6 ноября 2021 года). — Москва: Титул, — 2022. — С. 300–306. URL: [https://titul.online/demo-books/solovova\\_sbornik\\_III](https://titul.online/demo-books/solovova_sbornik_III). Дата обращения: 10.11.2022 г.
2. Aitken R. Teaching Tenses. Thomas Nelson and Sons Ltd. Edinburgh. 1992. 193 p.
3. Restriction Signs: Worksheet. 2013. URL: <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/grammar/modals/restriction-signs/61494>. Дата обращения: 10.11.2022 г.
4. Ur P. A Course in English Language Teaching. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. 328 p.
5. Ur P., Wright A. Five Minute Activities : a Resource Book of Short Activities. CUP. 2006. 103 p.
6. Ur P. Grammar Practice Activities. CUP. 2006. Pp. 239–240.
7. Ur P. Meaningful Grammar. Cambridge Assessment English. 2021. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ORjWdHaXiFo&t=5323s>. Дата обращения: 09 ноября 2021 г.



Т. П. Швец  
РФ, Москва

## RUNGLISH AS BROKEN ENGLISH: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ИДИОМАТИЧНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** статья посвящена феномену рунглиша как заимствования грамматических, лексических, фонетических и орфографических структур русского языка у его носителей и их подсознательного и интуитивного использования в английском языке. В частности, внимание уделяется основным типам межязыковой интерференции русского языка в английский язык, приводятся примеры и предлагается ряд методических рекомендаций для снижения уровня данной интерференции и повышения уровня идиоматичности устных и письменных высказываний на английском языке, которые могут применяться в курсах EAP, ESP и профессионально-ориентированного перевода при переводе с русского языка на английский.

**Ключевые слова:** обучение английскому языку, методика обучения английскому языку, методика обучения переводу, рунглиш, идиоматичность высказывания, языковая интерференция

Помимо основных задач, которые ставятся перед преподавателями перевода и английского языка для академических и специальных целей, к специфике обучения английскому языку и переводу в вузе, особенно на младших курсах бакалавриата, часто можно отнести и задачу повышения идиоматичности высказываний на иностранном языке и при переводе с родного языка (русского) на иностранный.

Несмотря на большое количество аутентичных учебных пособий, обучающих подкастов, видеоблогов и других образовательных онлайн-инструментов, которые активно используются в практике обучения английскому языку как на школьном, так и на вузовском уровнях, интерференция родного языка и его влияние на английский язык остается одной из наиболее распространенных проблем у обучающихся. Подобное явление часто называют «рунглишем» или broken English [4]. При этом, используя первый термин, часто говорят о привнесении структур английского языка и русский, заимствовании и часто калькиро-



вании английского слова, и наделении его приставками и суффиксами из русского языка.

В рамках данной статьи под «рунглишем» понимается межязыковая интерференция, которая подразумевает «перенос норм родного языка в другой язык в процессе речи» [3, с. 144] и привнесение в английскую устную и письменную речь грамматических и лексических структур, характерных для русского языка, а также ряд других явлений, которые сразу «выдают» национальную принадлежность говорящего и акцентируют внимание аудитории на факте того, что английский язык не является для говорящего/пишущего родным языком, а при работе с переводом выдает переводной характер текста [2, с. 62].

Для более эффективной работы с наиболее распространенными случаями подобной интерференции в рамках практических занятиях по английскому языку и переводу в вузе представляется методически целесообразным представить ее основные категории и привести примеры:

1. *Грамматическая интерференция: порядок слов* в предложении калькируется обучающимся по аналогии с порядком слов в родном языке, не соблюдается жёсткая структура предложения, характерная для английского языка, в связи с чем происходит нарушение порядка слов, в ряде случаев ведущая к затруднению смысла устного или письменного высказывания, употребление существительных в том же числе, что и в родном языке (США (мн. ч. в русском языке, но the US is в английском языке)
2. *Пунктуационная интерференция: использование* кавычек при выделении имен собственных, что крайне редко используется в английском языке; копирование последовательности постановки запятой и закрывающих кавычек в конце прямой речи, путаница при использовании длинного и короткого тире и дефиса в английском языке.
3. *Лексическая интерференция: введение* в предложение английского слова, созвучного с русским, но имеющее иное лексическое значение, парафазия ('complex' как ошибочный основной аналог русского слова «комплекс»). Незнание или недостаточная осведомленность об устойчивых выражениях в определенной сфере или теме (цвет лица — complexion), использование нескольких конструкций с of подряд.
4. *Интонационная интерференция: интонирование* высказывания остается характерным для родного, а не для изучаемого языка.
5. *Фонетическая интерференция: жёсткое* произношение окончания -ing, дословное «старательное» произношение всех слов в словах с редуцированными звуками или немymi буквами (vegetables, catholic, family, etc.).



Безусловно, для результативной работы с упомянутыми выше задачами требуется комплексный подход со стороны преподавателей, ведущих разные аспекты английского языка (фонетический курс, лексико-грамматический курс, курс академического письма, мультимедиа, а в дальнейшем — и курсы профессионально-ориентированного перевода), а также согласованность действий между преподавателями, работающими с одной и той же учебной группой и регулярное обсуждение прогресса (или его отсутствия) в данных аспектах у конкретных обучающихся. Кроме того, необходимо систематическое привлечение аутентичных аудио- и видеоматериалов для работы в аудитории и акцент на закрепление лексики с ее активным использованием в речи на последующих занятиях.

Для улучшения дикции, произношения и коррекции интонирования методически целесообразно вводить на занятиях практические упражнения по типу «теневого повтора», при которых обучающиеся в индивидуальном или групповом формате повторяют звучащее высказывание или небольшой текст за спикером. На первых этапах более простым способом выполнения подобного задания будет выполнение «теневого повтора» с опорой на текст, для более продвинутых групп или на дальнейших этапах работы с подобными заданиями можно перейти в режим активного слушания и повтора. Среди источников подобных видео можно порекомендовать ресурс 6 minute BBC, Speech Repository и профильные каналы по темам, изучаемым в учебном курсе.

Другим возможным инструментом преподавателя в работе над искоренением «рунглиша» на практических занятиях может стать персонифицированный список наиболее распространенных ошибок, с помощью которого можно быстро и адресно проработать проблемные моменты каждого обучающегося в группе, не затрачивая на эту работу большое количество аудиторного времени. Подобную задачу также можно представить в виде элемента геймификации на занятии, используя онлайн-приложения quizlet или Freerice, причем последний также содержит положительную мотивацию в виде благотворительной составляющей от Всемирной продовольственной программы ООН (за каждый правильный ответ начисляются граммы провизии, которая потом будет отправлена нуждающимся).

Как правило, студенты активно включаются в работу над поиском ошибок в реально существующих текстах с «рунглишем». Подобные примеры, увы, часто можно встретить в сети Интернет, на официальных сайтах компаний и государственных организаций. Привлечение таких материалов в работу всегда актуально и вызывает интерес аудитории, однако потребует дополнительного времени на поиск и подготовку релевантных материалов со стороны преподавателя.

Следует отметить, что для последовательного сокращения объёма «рунглиша» в английском языке и переводе с русского на иностранный язык обучающихся необходимы последовательны слаженные действия как со стороны преподавателя, так и со стороны самих обучающихся: постоянный самоконтроль, стремление к расширению вокабуляра, последовательная работа на практических занятиях и во время самоподготовки.

#### **Список использованных источников:**

1. Синдром Брайтона: как русские придумали свой английский. URL: <https://magazine.skyeng.ru/sindrom-brajtona-kak-russkie-pridumali-svoj-anglijskij/> (дата обращения 3.11.2022).
2. *Троицкий Д. И., Швец Т. П.* Анализ причин наиболее частотных ошибок при переводе с русского на английский язык // Материалы XX научно-практической конференции. отв. ред. И. А. Вылегжанина. 2019. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью Универсальная Типография «Альфа Принт» (Екатеринбург), 2019. — С. 62–65.
3. *Чернышова А. О., Э. Салливан.* Интерференция в русской речи носителя английского языка // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2014. — № 3. — С. 144–148.
4. Broken English: Definition and Examples. URL: <https://www.thoughtco.com/what-is-broken-english-1689184> (дата обращения 30.10.2022).



*С.С. Шеменкова.  
РФ, Москва*

## ВАЛЛИЙСКИЙ СЛЕД В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОИДЕНТИЧНОСТИ

**Аннотация:** статья предназначена для преподавателей и студентов, изучающих английский язык в неязыковом ВУЗе с привлечением экстралингвистических знаний в целях повышения компетентности специалистов-международников и углубления знаний о феномене кросскультурного трансфера посредством языка. Автор акцентирует внимание на значении фоновых знаний при изучении английского языка, если в дальнейшем он будет применяться в коммуникативных целях и преимущественно с носителями его британского варианта. Жители британских островов, принадлежат к различным этническим общностям. Сложившаяся на островах культура принято именовать англосаксонской. Но был период, когда она именовалась романо-бриттской и англо-кельтской, что можно рассматривать как вполне применимый термин и сегодня ввиду очевидного кельтского происхождения шотландцев, валлийцев и ирландцев, а также корнуальцев, бретонцев и жителей острова Мэн. Попытки насильственно «отформатировать» на английский манер кельтские территории не увенчались особым успехом, а современный английский язык не только не смог избежать языкового трансфера, но и парадоксальным образом сохранил в себе словоформы и выражения из кельтских, и в частности, валлийского, языков, ставшие элементами английской лингвоидентичности.

**Ключевые слова:** Уэльс, лингвоидентичность, языковой трансфер, англо-кельтская культура

Настоящая статья — это результат наблюдений и размышлений автора на тему актуальности фоновых, экстралингвистических знаний и их пользы при изучении английского языка специалистами-международниками, поскольку подобные знания часто несут в себе как культурно-историческую, так и актуальную политическую нагрузку. В статье предпринята попытка провести некоторый анализ присутствия неанглийских культурных элементов в современном английском языке — своеобразных «агентов под прикрытием», о которых должен быть осведомлен специалист-международник, изучающий английский язык в комплексе



с культурой его носителей. Статью не без доли иронии можно было бы назвать «Свой среди чужих, чужой среди своих». Ведь речь пойдет о валлийских культурных кодах, которые перекочевали в язык англосаксов, став частью, и порой весьма значительной, англосаксонской языковой и культурной идентичности. Некоторые элементы валлийской культуры стали естественным языковым приобретением английского языка в этой связи, а иные были намеренно заимствованы и встроены в англосаксонскую систему культурных координат.

Прежде всего, скажем, что слово британец происходит от видоизмененного римлянами кельтского слова *Pretani / Pritani*, которое первым употребил древнегреческий путешественник и географ Пифей, повстречавший в 325 г. до н.э. на островах людей с нанесенными на тело изображениями, где *Pretani / Pritani* — это так называемые «раскрашенные люди» или *'the people of the forms'* [13]. Это те самые пикты (*англ. picture*), наносившие на себя рисунки или татуировки с помощью сока растения вайды красильной (*англ. woad*) [16], и ставшие в римском варианте *Britani*, а люди, населявшие британские острова стали именовались бриттами.

Бритты, то есть коренное население островов — это пикты, а также кельты, пришедшие в 8–7 вв. до н.э. из Центральной и Южной Европы. Примечательно, что ученые генетики находят полное сходство в строении ДНК между коренными бриттами-пиктами (валлийцами), басками и грузинами, из чего они делают вывод о том, что эти народы являются прямыми потомками *иберийцев* — людей, живших в эпоху неолита и расселившихся на этих территориях еще за 3000 лет до нашей эры, до прихода кельтов [15].

Островные кельты, как известно, говорят на языках *гойдельской* подгруппы (шотландский, ирландский, мэнский языки) и бриттской подгруппы (бретонский, корнуэльский и валлийский языки) [1]. Мэнский язык практически исчез, корнуэльский и бретонский искусственно поддерживаются. А ирландцы, шотландцы и валлийцы активно проводят политику по популяризации и распространению своих национальных языков, что у них вполне получается особенно ввиду состоявшегося брексита и того недовольства, которое по его результатам высказывается населением кельтских территорий.

Валлийский язык оказался самым устойчивым в своей группе, несмотря на то, что в истории этого народа происходило немало событий, связанных с его колонизацией — территориальной, культурной и языковой.

По прошествии каменного, железного, бронзового веков и далее на земли поселивших здесь *иберийцев* (пиктов, бриттов) прибывали различные народы: кельты, римляне, германские племена, викинги,



норманны. Все, так или иначе, оказывали влияние на бриттов, пытались их ассимилировать, нивелировать их как культурную общность. Однако все, как правило, заканчивалось возведением защитных валов (вал короля Мерсии Оффы *Offa's Dyke*), партизанскими войнами (например, в период национально-освободительной войны 15 в. под предводительством Оуайна Глиндюра *Owain Glyndŵr*) или отступлением в горы Сноудонии *Snowdonia* в целях физического и как следствие культурного самосохранения.

Но были периоды и открытого наступления на культурную и языковую идентичность Уэльса. Здесь стоит вспомнить события 16 в. — период правления короля Генриха VIII и 19 в. — так называемое «Предательство синих книг».

Известно, что отец Генриха VIII, Генрих VII, был наполовину валлийцем [2], именовал себя Генрих Тюдор, и пришел на острова под флагом с изображением легендарного валлийского Красного Дракона — символа противостояния между бриттами и саксам, с отрядом бретонцев — тех же валлийцев, но переселившихся в свое время во Францию, спасаясь от нашествия германских племен. Не зря своего старшего сына Генрих VII назвал Артуром [9, с. 75]. Это была дань уважения своему соплеменнику, легендарному бриттскому королю Артуру, который был родом из валлийского Корнуолла.

Однако младший брат Артура и впоследствии грозный король Англии Генрих VIII не разделял любви отца к своим валлийским корням и, присоединив в 1536 г. Уэльс к Англии, провел ряд чувствительных для валлийцев реформ. Они касались как административного устройства и верховенства английского права на территории княжества, так и языка.

Валлийский язык был объявлен вне закона. Единственным разрешенным языком как делового, так и бытового общения был провозглашен английский. Валлийский же стал ограниченно употребим, и бытовал лишь в труднодоступных горных районах Уэльса [10, с. 75].

Валлийские имена также подлежали изменению. Они вызывали сложность ввиду своей объемности, ведь понятия «фамилия» у кельтов не существовало. Ирландцы именовали себя по названию племени, шотландцы — по имени клана, а валлийцы к имени сына с помощью частицы *'ap'* добавляли целую череду имен его предков, что в английском делопроизводстве считалось избыточным.

К 1750 г. валлийские традиционные имена практически вышли из употребления, и одним из последних эпизодов была ироничная подпись, поставленная под документом о согласии одного из жителей Уэльса изменить свое валлийское имя с *'Sion ap William ap Sion ap William ap Sion ap Dafydd ap Ithel Fychan ap Cynrig ap Robert ap lowerth ap Rhyrid ap lowerth ap Madoc ap Ednawain Bendew'* на *'John Jones'*.



И теперь можно без труда распознать валлийское происхождение человека по таким фамилиям, как *Jones, Williams, Thomas, Davies, Hughes* (английское окончание множественного числа 's' просто добавляется к имени собственному). А также можно увидеть в фамилии *Pritchard* потомка некоего Ричарда — *ap Richard*, в фамилии *Probert* — *ap Robert, Powell* — *ap Hywel, Pugh* — *ap Hugh* и т.д. В какой-то мере подобные мероприятия можно назвать той самой культурой отмены или *cancel culture* в нашем сегодняшнем понимании. [11, с. 76]

Однако Генрих VIII руководствовался не столько антипатией, своеобразной «фобией», по отношению к валлийцам, сколь практическими моментами встраивания валлийцев в английские реалии того времени.

К его чести, или его недалёковидности, стоит сказать, что высочайшее королевское дозволение печатать Библию на валлийском языке впоследствии обеспечило выживание языка жителей Уэльса через слово написанное. А слово сказанное, изустное, сохранилось благодаря популярному и поныне традиционному фестивалю поэтов, бардов, сказителей, певцов и музыкантов *Eisteddfod*, которые с 1170 г. регулярно проводят свои литературно-художественные поединки.

То есть мы видим, что: а) династия английских королей Тюдоров *The Tudors* — валлийского происхождения; б) легендарный король Артур *king Arthur* — бритт. Это фигура, полная символизма для англосаксов. Его имя связано с традиционным и культуроспецифическим для англосаксов духом рыцарства *chivalry* — популярной идеей и символом всего английского; благородством *the Order of the Garter, idea of gentleness, fair play*; бесстрашием и могуществом в образе меча *Excalibur*; прозорливостью и волшебством в лице волшебника Мерлина *Merlin*.

И этот король оказывается героем валлийского эпоса, родом из Корнуолла, которого впоследствии «приватизировали» норманны, переложив древние бриттские сказания *Мабиногион* с латыни на французский и обратно на валлийский язык.

Преобразования времен правления Генриха VIII можно объяснить необходимостью проведения своего рода «оптимизации», приведения королевства к одному культурному и административному знаменателю, таким образом, интегрируя княжество Уэльс в английское королевство.

Однако, мероприятия, проводившиеся английскими властями в 19 в. по активному противодействию и воспрепятствованию использованию валлийского языка в школах, то есть так называемой практики *Welsh not*, сложно отнести к интеграционным мероприятиям [18].

Практика *Welsh not* предполагала наказание школьников, которые осмеливались говорить на родном языке. Школьник, заговоривший на валлийском языке, был принужден носить на груди деревянную



табличку с надписью *Welsh Not* и получать удары палкой по рукам в конце учебного дня, что происходило показательно, перед всем классом. Если ученик не признавал свою вину, то он носил табличку до тех пор, пока кто-то еще из его одноклассников публично не произнесет слово по-валлийски. Тогда позорная табличка передавалась по эстафете новому провинившемуся.

Практика *Welsh Not* была введена после обнаружения так называемых «Синих Книг» — исследования состояния образования в Уэльсе, 1847 г. [3] В этом заказном, как говорят валлийцы, «предательском», исследовании *Treachery of the Blue Books* английские власти открыто оклеветали население Уэльса, охарактеризовав их как ленивых, грубых, необразованных и склонных к аморальному поведению, людей.

Подобное отношение вызвало небывалый всплеск национализма в Уэльсе, однако, не в форме насилия, а в форме активного укрепления и популяризации чувства национального самосознания и собственного достоинства. В этот период наблюдалось а) активное возрождение традиций фестиваля *Eisteddfod* вслед за популяризатором валлийской культуры Йоло Морганунгом *Iolo Morganwg (1747-1826)*; б) неodruidизма *Druidry, Druidism*; в) нарастала популярность игры в Регби *rugby* (валлийцы являются бессменными чемпионами «Лиги 6 наций» *Six Nations Championship*); г) росло число мужских хоров и духовых оркестров (из шахтерских коллективов и протестантских общин), исполняющих национальные произведения и христианские гимны.

Это стало реакцией народа Уэльса на несправедливость и клевету со стороны английских властей, и как следствие насильственную «отмену» их культуры через запрет, наложенный на использование родного языка. В Валлийской энциклопедии Академии Уэльса есть запись о том, что «валлийские патриоты рассматривают приемы *Welsh Not* как инструмент культурного геноцида» *'Welsh patriots view the Welsh Not(e) as an instrument of cultural genocide'* [7], который является мощным символом подавления и удушения культуры Уэльса. Говоря современным языком — это та самая культура отмены или *cancel culture* в действии.

Однако, парадокс заключается в том, что носители английского языка, считающего его родным и идентифицирующие себя с культурой, которую он в себе несет, то есть имеющие четкую лингвоидентичность, удивительным образом и не без иронии судьбы пользуются культурными кодами тех, кого англосаксонские власти пытались известить в культурном плане и не только.

Так, этимология ойконима британской столицы Лондон *London* имеет в себе явно различимые валлийские слова *'Llyn* и *'Dain'*, что в переводе значит «бассейн реки Темзы». Валлийцы произносят Лондон



как [Llundain]. [19] Имя *Tudor*, являющееся узнаваемым «брендом» династии английских королей, является валлийским мужским именем кельтского происхождения *Tudur* или *Tewdwr* и предположительно происходит от греческого Θεόδωρος / *Theodorus*. [8] Известно, что королевские корги *Corgi* — любимицы английской монаршей семьи. Собаки породы вельш-корги-пемброк принадлежали королеве Великобритании Елизавете II и её родителям. Сама Елизавета II с детства увлекалась собаками этой породы, и с 1952 года владела более чем тридцатью корги. Это слово валлийского происхождения — ‘*cog*’ гном и ‘*gi*’ собака. [6] Англичане с трепетом произносят *The Bard*, имея в виду «Шекспир — наше все». Само слово *bard* — валлийское, где «бард» — это профессиональный поэт, сказитель, баян, от валлийского ‘*bardd*’, сокращенное от ‘*barddoniaeth*’ — поэзия. [4] Теплый, мягкий кардиган *Cardigan*. Это «очень английское» слово тоже валлийского происхождения — то есть английская адаптация названия валлийского графства *Welsh Ceredigion* или *Ceredig’s land* — «земля короля Кередиг ап Кунеда», правившего на западе острова Британия в 5 в. н.э. Сейчас это место именуется *Cardiganshire*. [5] Пусть слово «фланель» *Flannel* и не королевских кровей, но производство и торговля шерстью немало повлияли на благосостояние британской экономики. В свое время Король Ричард Львиное Сердце был выкуплен из плена за 50 000 мер или тюков шерсти. Для сравнения в самые удачные годы 14 столетия Англия экспортировала до 40 000 тюков шерсти в год. И в современном британском парламенте, в палате лордов, на видном месте, около кресла спикера палаты, красуется большой мешок шерсти как символ благосостояния Англии и современной Британии. По-валлийски ‘*gwlanen*’ означает «шерстяная ткань». [17]

Подводя итог, можно сказать, что политика и политики, как бы сильны их позиции ни были в конкретный момент времени, проводя линию по дискриминации, уничтожению и отмене культур и языков могут столкнуться и часто сталкиваются с обратным эффектом, как, например это случилось с английским королем Эдуардом I, на чьей могиле выбита надпись: ‘*Edward, the Hammer of the Scots*’ или «Молот» или «Покоритель кельтов». Однако, по словам историка Дэвида Макдауэла Эдуард I, этот «молот» хотел заколотить гвоздь в крышку гроба Шотландии, но в результате выковал из шотландцев сильную нацию [12, с. 33].

Теперь после свершившегося брексита на повестке дня может возникнуть ‘*Scoxit*’ [14], то есть шотландские кельты не оставляют своей мечты вырваться из-под англосаксонской пяты.

До настоящего времени спокойные, но в душе обиженные, валлийцы не проявляли желания последовать примеру Шотландии. Однако на фоне энергетического кризиса и наличия в Уэльсе больших запасов угля

даже валлийцы говорят о готовности сделать еще один шаг в сторону отделения от английской короны, теперь уже не только в культурном и языковом, но и политическом смысле.

#### Список использованных источников:

1. Большая Российская Энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2059710> (дата обращения 05.11.2022)
2. Портал «Наследие». Тюдоры: знакомство с королевской династией. URL: <https://nasledie.digital/articles/tyudory-znakomstvo-s-korolevskoj-dinastiej/> (дата обращения 05.11.2022)
3. Предательство Синих книг. URL: [https://www.hmong.press/wiki/Reports\\_of\\_the\\_Commissioners\\_of\\_Inquiry\\_into\\_the\\_State\\_of\\_Education\\_in\\_Wales](https://www.hmong.press/wiki/Reports_of_the_Commissioners_of_Inquiry_into_the_State_of_Education_in_Wales) (дата обращения 05.11.2022)
4. Atlas of Humanity . URL: <https://www.atlasofhumanity.com/uk> (accessed 05.11.2022)
5. Atlas of Humanity . URL: <https://www.atlasofhumanity.com/uk> (accessed 05.11.2022)
6. Atlas of Humanity. URL: <https://www.atlasofhumanity.com/uk> (accessed 05.11.2022)
7. *Davies John, Baines Menna, Jenkins Nigel, Lynch Peredur*. The Welsh Academy Encyclopedia of Wales. Cardiff: University of Wales Press, 2008. 942 p.
8. House of Names. URL: <https://www.houseofnames.com/tudor-family-crest> (accessed 05.11.2022)
9. *McDowall D.* All Illustrated History of Britain. Longman Group UK Limited, 2006. 75 p.
10. *McDowall D.* All Illustrated History of Britain. Longman Group UK Limited, 2006. 75 p.
11. *McDowall D.* All Illustrated History of Britain. Longman Group UK Limited, 2006. 76 p.
12. *McDowall D.* All Illustrated History of Britain. Longman Group UK Limited, 2006. 33 p.
13. Proceedings of the Harvard Celtic Colloquium Vol. 6 (1986), pp. 1-28 (28 pages) Published By: Department of Celtic Languages & Literatures, Harvard University. URL: <https://www.jstor.org/stable/20557171> (accessed 10.02.2022)
14. The Economist. The spectre of Scoxit. URL: <https://www.economist.com/britain/2016/10/22/the-spectre-of-scoxit> (accessed 05.11.2022)
15. The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2001/04/10/science/gene-study-shows-ties-long-veiled-in-europe.html> (accessed 05.11.2022)



16. The Pan Celtic. The Ancient Celts. URL: <https://www.pancelticrace.com/news/the-ancient-celts/> (accessed 05.11.2022)
17. UK Parliament. URL: <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/building/cultural-collections/historic-furniture/the-collection/chairs-chairs/woolsack-/>, <https://www.dailypost.co.uk/news/north-wales-news/10-common-english-words-you-17501948> (accessed 05.11.2022)
18. Welshnot. <http://www.welshnot.com/about/> (accessed 05.11.2022)
19. Wikipedia. Etymology of London. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Etymology\\_of\\_London](https://en.wikipedia.org/wiki/Etymology_of_London) (accessed 05.11.2022)



З. А. Щербак  
РФ, Екатеринбург

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И САМООЦЕНИВАНИЯ КАК ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация:** в статье рассматриваются рефлексивная деятельность и самооценивание как эффективные факторы повышения учебной познавательной деятельности современных учащихся, представителей так называемого поколения Z. Автор уделяет особое внимание учету регулятивно-познавательных особенностей учащихся при планировании и проведении современного урока.

**Ключевые слова:** самооценивание, рефлексивная деятельность, учебная познавательная деятельность, поколение Z, осознанное обучение, эффективность обучения

Почему вопрос организации рефлексивной деятельности и самооценивания учебной познавательной деятельности учащимися стал настолько актуальным в последние годы? Ответ очевиден: изменилась структура отношений внутри образовательного процесса, участники этого процесса имеют свои образовательные цели и запросы, соответственно, предъявляются новые требования к организации самого процесса. Одной из особенностей требований к результатам современного образования является не столько наличие знаний ученика, сколько сформированность универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных составляющих деятельности, которые дают учащемуся возможность заниматься самостоятельно учебной деятельностью [1]. Саморегуляция в процессе развития личности является главным фактором обучения, основанного на внутренней мотивации учащихся. В данном понимании самооценивание универсальных учебных действий тесно связано с понятием саморегуляции. Основываясь на нормативных критериях, возможно не только контролировать собственную деятельность, но и строить дальнейшее поведение согласно предписанным нормам. Таким образом, самооценка и самооценивание являются неотъемлемой частью личности, от них зависит не только отношения учащегося с окружающим миром, но и критическое оценивание себя и своей деятельности на уроке.



На авансцене современного школьного образования представители поколения Z или «центениалы», «зумеры» со своими ценностями и особенностями восприятия и отношения к окружающей их действительности. Бесспорно то, что представители поколения Z прагматичны и реалистичны, они знают, чего хотят и как это получить. Любое новое действие, по их мнению, должно начинаться с ответа на главный вопрос «Зачем?», а также уже на старте центениал должен иметь представление о скорости достижения цели, поскольку он хочет быстрого результата («Здесь и сейчас»). Но в то же время истинный Z готов пробовать новое, делать ошибки, участвовать в живом общении и свободно творить, живя ярко. Скучный долгий путь академического познания через принятие готового знания и воспроизведения полученной готовой информации не для него [3].

Следовательно, обучение представителей поколения Z (а на данный момент это большая часть учащихся школьного возраста, т.е. дети, родившиеся до 2010-2012 годов) должно строиться с учетом их характеристик, приведенных выше. Джули Коатс сформулировала важнейшие постулаты, которые лежат в основе педагогики 21 века, определив её как личностно-ориентированную педагогику [4]:

- миссия педагога не в передаче знаний, а в оказании помощи в осмыслении и оценке информации;
- в центре внимания — учащийся;
- вместо конкуренции — кооперация.

На современном уроке учитель и учащийся выступают как соавторы созидательного процесса нахождения нового знания, решения проблемы незнания или недостаточного знания. В данном типе организации учебного процесса учитель приходит к учащимся не с суммой знаний, которую он должен донести до них. Учитель задает вопрос, который требует решения, но на его решение готовых знаний и умений у учащихся нет, следовательно, необходимо провести работу, деятельность по устранению незнания путем умозаключений, опытным путем, при помощи исследования или общим обсуждением и суммированием того, что знают и умеют остальные участники процесса. Таким образом, процесс обучения становится осознанным, а осознанное обучение — это умение учиться, наличие сформированных умений и навыков целеполагания и планирования путей достижения целей, а также анализа результатов и способность к корректировке результатов деятельности. Необходимо отметить, что ученик сам может оценить себя, если была поставлена цель, которую он должен достичь во время урока, и эта цель для него значима.

Многолетний опыт работы в системе образования показывает, что уровень сформированности навыков самооценивания у учащихся



достаточно низок: определенная часть либо не умеют, либо не видят необходимости в оценке своих действий. И только малая часть учеников обладают сформированными навыками самооценивания своих знаний и своей деятельности: приступая к решению поставленной задачи, они самостоятельно оценивают свои возможности и прогнозируют предполагаемый результат будущей деятельности. Соответственно, результаты учебной познавательной деятельности второй категории учащихся всегда выше, поэтому возникает необходимость организации постоянной рефлексивной и самооценочной деятельности на уроках с целью повышения эффективности обучения на современном этапе.

Рассмотрим некоторые способы и приемы организации самооценивания и рефлексии учебной познавательной деятельности на примере урока по предмету «Основы военного перевода» (английский язык) в 7 классе. Тема урока «Школа боевых искусств в Шаолине»; цель урока, сформулированная преподавателем, - развитие речевых навыков по теме, а именно, функционального чтения, аудирования и говорения и развитие навыков перевода по изучаемой тематике. Планируемые результаты: 1) предметные: освоение лексических единиц и выражений по теме, умение читать, аудировать и говорить по теме «Школа боевых искусств в Шаолине»; применение полученных знаний в практике перевода по теме; 2) личностные: мотивация к целенаправленной познавательной деятельности, способность ставить цели и достигать их, готовность к восприятию поликультурности мира, осознание российской идентичности; 3) метапредметные: способность извлекать необходимую информацию, обобщать и проводить сравнительный анализ, умение строить образовательную траекторию, умение работать в сотрудничестве и самостоятельно; развитие речи; способность к концентрации и распределению внимания.

Очевидно, что приведенные выше формулировки не значимы для учащихся, для мотивирования на дальнейшую учебную деятельность им предлагается посмотреть минутный ролик-тизер о занятиях в школе боевых искусств в Китае. После просмотра предлагается сравнить суворовское училище и школу боевых искусств и ответить на вопрос «Хотели бы вы попробовать обучение в школе боевых искусств?» и объяснить свою точку зрения. В ходе двухминутного мозгового штурма определяется примерный перечень позиций для сравнения и имеющиеся знания по тематике. Актуализация имеющихся знаний (заполнение сравнительной таблицы 1) — этап самооценивания и рефлексии-выводит учащихся на необходимость дополнительной информации. Учащиеся решают, какие доступные и оптимальные ресурсы у них есть (текст в учебнике с лексическим справочным материалом, видеофрагмент, аудиозапись интервью, интернет-ресурсы), и планируют деятель-

ность по достижению цели, при этом ближайшей их целью является заполнение пустых клеток в таблице, т.е. цель понятна и практически достижима (необходимо изучить слова и прочитав текст, прослушать аудио/ просмотреть видео и вычленив полезную информацию и т.д.).

Таблица 1

	My school	Shaolin Martial Arts School	
Type of the school			
Location			
How old is the school?			
The main purpose of the school			
The age to start studies			
Graduation age			
The length of studies			
The number of boys in the group			
The main subject(s)			
The number of classes every day			
The main personal characteristics			
Daily routines	<b>Time</b>	<b>Activities</b>	<b>Time</b>
		Reveille	
		Morning exercises (practice)	
		Breakfast	
		Classes	
		Lunchtime	
		Self-preparation	
		Sport activities	
	Free time		

Однако, учащиеся осознают, что заполнение таблицы не есть самоцель, поскольку полученная информация — это необходимая база не только для проведения сравнения двух школ, но выявления общих/отличительных черт, преимуществ/недостатков каждой из типов школ и также видение себя в контексте одной или другой школы. Критическое осмысление данных, содержащихся в таблице, ведет к формулированию личного мнения и позиции в отношении выбора. Таким образом, учебная познавательная деятельность выводит учащегося на уровень самооценивания, что делает всю деятельность на уроке лично значимой и, следовательно, более эффективной. Активность



возрастает, поскольку идет речь не просто о выполнении задания, поставленного учителем, а необходимости ответить на вопросы, которые затрагивают личность самого учащегося.

Групповая или парная работа помогает ускорить деятельность на уроке, а также дает возможность каждому услышать каждого и посмотреть на себя со стороны, внутренне сравнив свою позицию с мнениями товарищей, провести мгновенную корректировку действий при необходимости, высказывать свое мнение, не боясь ошибиться. Таким образом, происходит постоянное взаимооценивание и оценивание самих себя [6].

После заполнения таблицы учащиеся имеют возможность дать развернутый ответ на вопрос, который был поставлен преподавателем в начале урока («Хотели бы вы попробовать обучение в школе боевых искусств? Почему да или почему нет?»). Конец урока также посвящен рефлексии и самооцениванию собственной деятельности на уроке: «It was interesting to learn/ Было интересно узнать.... We were surprised to learn that (about)/ Мы были удивлены, когда узнали... The schools turned out to be similar/ Школы оказались похожи ... The schools seem to be different/ Школы оказались разными... I'd like to learn more about/ Я бы хотел узнать больше о ...». Ретроспективный анализ собственных действий и деятельности на уроке помогает не только систематизировать полученные знания, но и провести оценку собственных достижений на уроке.

В заключение, необходимо особо обратить внимание на следующие моменты:

- организация самооценочной и рефлексивной деятельности на уроке не является самоцелью, а это насущная потребность развития таких качеств учащихся, как самостоятельность, самокритичность и умение осознанно строить индивидуальный путь познания;
- рефлексия на уроке — это многогранный процесс, поскольку проводится не только самооценка, но и взаимооценка, то есть имеет место совместная деятельность, которая позволяет совершенствовать процесс обучения и ориентирована на личность каждого учащегося;
- цель организации рефлексии и самооценивания в учебном процессе — помочь учащимся осознать главные компоненты деятельности (смысл, виды и способы, возникающие проблемы и пути их решения, а также критическое осмысление полученных результатов и возможные способы коррекции и т.д.);
- цель рефлексии для учащегося — смысловая цепочка, которая выстроена самим учащимся при сравнении способов и методов, примененных разными участниками процесса.

Таким образом, самооценивание и рефлексия деятельности на уроке



ведет к осознанию продуктивных способов деятельности, их систематизации, способствуя совершенствованию учебного процесса и повышению эффективности обучения.

#### Список использованных источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] [https://fgosreestr.ru/educational\\_standard/3](https://fgosreestr.ru/educational_standard/3) (дата обращения 27.10.2022)
2. *Давыдов В. В.* Учебная деятельность // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2 / Гл.ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — С. 478–480.
3. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. Монография. — М., Луч, 2016. — 2-е изд. — 2018. — 640 с.
4. *Коатс Дж.* Поколения и стили обучения // Дж. Коатс — М.: МАПДО; Новочеркасск: НОК, — 2011.
5. *Кулакова А. Б.* Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. — 2018. — № 2 (42).
6. *Михайлова Е. В.* Общая характеристика групповой формы организации работы в школе. [Электронный ресурс]: [https://spravochnick.ru/pedagogika/grupповые\\_formy\\_organizacii\\_obucheniya\\_v\\_sovremennoy\\_shkole/](https://spravochnick.ru/pedagogika/grupповые_formy_organizacii_obucheniya_v_sovremennoy_shkole/) (дата обращения 27.10.2022)

# Современные технологии в обучении иностранному языку

*Ю. В. Бабушкина, М. В. Смагина,  
РФ, Нижегородская обл., Павлово*

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

**Аннотация:** в статье представлен опыт использования метода проектов студентами 1 курса ГБПОУ ПАМТ им. И.И. Лепсе, обучающимися по специальности 44.02.01 Дошкольное образование. Практическое применение проектной деятельности доказывает эффективность интерактивного обучения, его влияние на формирование и совершенствование профессиональных компетенций у студентов техникума.

**Ключевые слова:** знание действия, индивидуальный проект, метод проектов, межкультурная компетенция.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) — важнейший элемент системы образования и документ, оказывающий влияние практически на все стороны образовательного процесса. Во ФГОС сформулированы цели и задачи образовательной деятельности, определены условия ее осуществления, отражена обязательная содержательная основа образовательных программ, учебников, контрольных измерительных материалов [9].

Согласно ФГОС выпускник среднего профессионального образовательного учреждения должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и профессиональной среде, работать индивидуально и в команде, быть готовым к перегрузкам,

стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить [6]. Поэтому от педагогов СПО требуется применение активных методов обучения, технологий, развивающих познавательную, коммуникативную и личностную активность нынешних студентов.

Востребованным способом решения всех образовательных и воспитательных задач, стоящих перед современной системой образования, становится метод проектов. Его называют технологией четвертого поколения, реализующей системно-деятельностный подход в обучении. Ключевым моментом этого подхода является постепенный уход от информационного репродуктивного знания к знанию действия [2, с. 116–118].

Анализ мирового опыта позволяет констатировать широкое распространение метода проектов в системах образования разных стран. Причина этого в том, что в условиях информационного общества, в котором стремительно устаревают знания о мире, необходимо не столько передавать обучающимся сумму тех или иных знаний, сколько научить их приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

Метод проектов позволяет наименее ресурсозатратным способом создать *natural environment* («естественную среду», т.е. условия деятельности, максимально приближенные к реальным) для формирования компетентностей обучающихся [4, с. 14].

Основной задачей системы среднего профессионального образования является подготовка профессионально компетентных специалистов. Эта задача рассматривается через применение проектной деятельности и на уроках иностранного языка. Результатом обучения иностранному языку принято считать сформированность межкультурной коммуникативной компетенции в совокупности ее компонентов: лингвистической (языковой), прагматической, стратегической (компенсаторной), социолингвистической, социокультурной [5, с. 29].

Выполнение индивидуального проекта по дисциплине «Иностранный язык» обязательно для каждого обучающегося первого курса техникума на базе основного общего образования.

По ФГОС индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект).

Индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (преподавателя, тьютора) по выбранной теме в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной).

- Результаты выполнения индивидуального проекта отражают:
- сформированность навыков коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления;
  - способность к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности;
  - сформированность навыков проектной деятельности, а также самостоятельного применения приобретенных знаний и способов действий при решении различных задач, используя знания одного или нескольких учебных предметов или предметных областей;
  - способность постановки цели и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структурирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов.

Индивидуальный проект выполняется обучающимся в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом, и должен быть представлен в виде завершеного учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного [6].

Индивидуальный проект может иметь профессиональную направленность в рамках максимально полного достижения результатов освоения рабочей программы учебной дисциплины.

Защита проекта, по идее разработчиков стандарта, становится главным индикатором сформированности метапредметных умений студентов.

Изучение английского языка есть сотрудничество, в процессе которого преподаватель и учащиеся работают «звеньями в одной цепи». Здесь необходима атмосфера позитивного общего участия и партнёрства. Метод проектов позволяет творчески применить языковой материал, превратить уроки иностранного языка в дискуссию, исследование и обмен опытом.

В статье представлен опыт использования метода проектов студентами 1 курса ГБПОУ ПАМТ им. И.И. Лепсе, обучающимися по специальности 44.02.01 Дошкольное образование.

Практическое применение проектной деятельности доказывает эффективность интерактивного обучения, его влияние на формирование и совершенствование профессиональных компетенций у студентов техникума.

В настоящее время в методике обучения является общепризнанным тезис об интегративном изучении иностранного языка и истории, традиций страны, особенностей национального видения мира народом — носителей языка. Учитывая данное обстоятельство студентами были подготовлены различные виды учебных индивидуальных проектов,



отражающих реалии англоязычных стран, например, исследование на тему «Язык как средство хранения культурно-исторической информации в истории британского танца. Народные танцы Великобритании». Богатые танцевальные традиции, доставшиеся нам от предков, традиции уникальные, потеря которых невозможна, нуждаются, как и наша земля, в защите и возмещении. Актуальность темы определяется ещё и насущной для людей мира потребностью культурного общения, в том числе и на интернациональном языке танца, на котором они могут разговаривать без помощи словаря и переводчика.

Целью проекта было выяснить, смогут ли танцоры современности освоить один из народных танцев Великобритании, при этом осваивая английский язык. Для достижения поставленной цели студентка решала следующие задачи: — изучить историю и раскрыть особенности английского народного танца; — изучить нетрадиционные методики преподавания иностранного языка; — подобрать подходящую методику; — провести разучивание танца «Моррис» на базе танцевального коллектива «Шик». Конечным продуктом проекта стали подготовка видеозаписи занятия по танцам на английском языке и буклета, содержащего танцевальную лексику.

Проект получился практико-ориентированным, весь материал, собранный в процессе работы над исследованием можно использовать при подготовке внеурочных мероприятий по иностранному языку и открытых занятий в танцевальных студиях.

Еще один индивидуальный проект, направленный на сохранение культурных и языковых традиций — это работа на тему «История города Павлова. Разработка маршрута экскурсии по родному городу для иностранных туристов (достопримечательности)».

Цель данного проекта заключается в необходимости привить бережное отношение к культурному наследию и любовь к городу посредством знакомства с достопримечательностями.

Конечным продуктом работы стала записанная на видео пешеходная экскурсия как для жителей города, так и для иностранных гостей с использованием английского языка.

Описанные выше индивидуальные проекты получили высокую оценку членов жюри VII Международных Музруковских чтений «От студенческого проекта — к профессиональной карьере», проходивших с 26 по 30 сентября 2022 года на базе Саровского политехнического техникума, в которых приняли участие 202 обучающихся из 50 образовательных организаций, представивших 184 работы в 12 секциях. Студентки получили дипломы лауреатов III-ей и II-ой степени соответственно.

Учебный практико-ориентированный проект «Различия между Британским и Американским вариантами английского языка» был направлен на выработку рекомендаций для освоения английского языка как



средства международного общения. В ходе работы изучена история распространения английского языка — родного языка для Великобритании, США, как средства международного общения, показана необходимость и значимость изучения английского языка для неофициального и делового международного общения. Конечным продуктом проекта стали подготовка словаря различий в лексике британского и американского вариантов английского языка, а также списка рекомендаций для изучения английского языка как средства международного общения для путешествий и возможной жизни и обучения за рубежом.

Еще хочется особо отметить проекты, непосредственно связанные с будущей специальностью студенток. Ряд индивидуальных проектов был выполнен на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада №15 «Лучик» г. Павлово. Одной из тем профессионально-ориентированных проектов стала тема «Путешествие в страну английского алфавита». Цель данной работы заключалась в установлении корней происхождения и процесса развития английского алфавита, а также выявление в ходе опытно-экспериментальной деятельности более эффективной игровой методики обучения дошкольников английскому языку и алфавиту в частности.

Для достижения поставленной цели студенткой были решены следующие задачи: дать определение понятию алфавит; изучить алфавит на разных этапах его развития; провести сравнительный анализ английского и русского алфавитов; выявить эффективные методики обучения детей дошкольного возраста английскому языку.

Конечным продуктом проекта стало учебно-игровое пособие для изучения английской азбуки и занятие, проведенное с помощью его в детском саду.

Теоретическую и практическую ценность этой работы можно усмотреть в возможности использования достигнутых результатов как обучающимися, интересующимися историей английского языка, так и воспитателями детских садов, в процессе изучения английского алфавита с дошкольниками.

Данный индивидуальный проект стал победителем на V научно-практической конференции обучающихся профессиональных образовательных организаций «От индивидуального проекта — к профессиональной карьере» по направлению Филологический проект в 2021 году (г. Городец).

Используя метод проектов на протяжении нескольких лет работы, нами были сделаны выводы, что проектную технологию можно с успехом применять при изучении любых тем в соответствии с возрастными особенностями и интересами обучающихся. Массовый охват обучающихся проектной деятельностью повышает интерес к изучению иностранного языка. У студентов появляется мотивация к практическому

владению различными видами речевой деятельности, увеличивается активный языковой запас, совершенствуется произношение, стимулируется интеллектуальная и языковая активность, направленная на общее повышение культурного уровня.

#### Список использованных источников:

1. *Белоновская И. Д.* Формирование профессиональной компетентности специалиста. — М.: Ин-т развития проф. Образования, 2005. — 160 с.
2. *Колесникова И. А., Горчакова–Сибирская М. П.* Педагогическое проектирование. — 2-е изд. — М.: Академия, 2007. — 288 с.
3. *Коптюг Н. М.* Интернет-проект как дополнительный источник мотивации учащихся // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 3.
4. *Копылова В. В.* Методика проектной работы на уроках иностранного языка. — М.: Дрофа, 2004. — 102с.
5. *Краснощекова Г. А.* Роль иностранного языка в процессе становления и развития профессионализма специалиста// Открытое образование. — 2010. — № 4.
6. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (ФГОС СОО). (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з).
7. *Решетникова Ю.П.* Формирование профессиональной компетентности. Среднее профессиональное образование. — 2012. — №1. — с. 28–29.
8. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, — М.: Издательский центр «Академия», 2007 г.
9. ФГОС СОО, утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., от 31 декабря 2015г., от 29 июня 2017 года.



*А. Р. Бадалян*  
*РФ, Ставрополь*

## **УСПЕШНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ОНЛАЙН МЕТОДОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПОСТКОВИДНЫЕ ТРЕНДЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** глобальное закрытие школ, вызванное пандемией COVID-19, породило новую дидактику, способствуя активному внедрению новых способов преподавания и адаптации старых методик к новым условиям. Имея в своем распоряжении новейшие наработки в сфере дистанционного обучения, получив доступ к неиспользуемым ранее цифровым инструментам, учителя столкнулись с трудным выбором наиболее эффективных методов преподавания, способных удовлетворить потребности обучения современных студентов. Опыт дистанционного обучения периода пандемии ярко продемонстрировал несовершенство ряда цифровых способов преподавания, доказав нецелесообразность их включения в традиционный формат обучения. Проанализировав опыт различных стран, включая Россию, авторы приходят к выводу о необходимости сочетания цифровых инструментов с традиционными стратегиями обучения для обеспечения высоких стандартов обучения, что отражает современные тенденции в постковидном образовании. Успешное включение онлайн методов в традиционные форматы проведения занятий повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, тем самым существенным образом улучшая качество их языковой подготовки.

**Ключевые слова:** гибридный формат обучения, дистанционное обучение, методы преподавания иностранного языка, онлайн методы, пандемия, постковидное образование, цифровые инструменты, COVID-19.

Пандемия коронавируса COVID-19 способствовала переходу современного образования на дистанционное обучение, открыв как новые возможности, так и проблемы, с которыми столкнулись и преподаватели, и студенческое сообщество. Поиск новых методов обучения в условиях пандемии привел к повышению востребованности цифровых инструментов, используемых учителями по всему миру для предоставления образовательных услуг в новой образовательной среде. Если раньше

Интернет-технологии в основном использовались как часть самообучения, то теперь они выступали основным механизмом взаимодействия преподавателя и студента, инструментом чтения лекций и проведения практических занятий, тестирования и оценки успеваемости студентов, получения и предоставления обратной связи.

Идея внедрения технических средств в образование не нова, как и идея дистанционного обучения. Одним из первых технических устройств, активно используемых в России в XIX в. для обеспечения наглядности преподавания, был проекционный аппарат — «волшебный фонарь» [6, с. 57], открывший эпоху «педагогизации» технических новинок и их эффективного применения в образовательных целях.

Что касается дистанционного формата обучения, то оно имеет достаточно давние традиции, пройдя несколько этапов в своем развитии, прежде чем обрести привычный нам облик обучения, основанного на применении современных Интернет технологий. В данной связи следует упомянуть и обучение по переписке, по радио и по почте, что активно практиковалось на протяжении последних двух столетий, пользуясь большим спросом у различных целевых групп ввиду отсутствия возможности осуществлять регулярное очное обучение [4; 5].

Тем не менее, говоря о дистанционном образовании в современном виде, в частности в сфере преподавания иностранных языков, мы неизбежно склонны понимать под ним «взаимодействие преподавателя и студента ... посредством создания обучающей виртуальной языковой среды, включающей комплекс различных цифровых инструментов, имитирующих реальную коммуникацию» [2, с. 155].

Диапазон цифровых инструментов, имеющих в распоряжении современного преподавателя иностранного языка, достаточно широк и включает такие разновидности инструментов, как педагогические (ранее созданные цифровые образовательные сервисы), металингвистические (инструменты, позволяющие формировать тематические микросистемы лексических единиц) и дидактические (инструменты, предоставляющие возможность самостоятельно создавать дидактические материалы) [3, с. 146]. Тем не менее, если в период пандемии цифровые методы преподавания полностью заменили традиционные методы преподавания, то с возвращением к очному формату обучения пришло осознание того, что современному преподавателю необходимо научиться интегрировать онлайн методы в традиционные формы проведения занятий в целях повышения качества преподавания иностранных языков.

В связи с этим возникает закономерный вопрос — какие методы онлайн обучения способны успешно дополнить традиционные офлайн инструменты обучения в ситуации очного обучения? Современный

мировой опыт убедительно доказывает эффективность смешанного, или гибридного обучения, особенно в тех сферах образования, где важно тесное сотрудничество преподавателя и студента, как в случае с изучением иностранных языков, однако, по мнению экспертов, «огромный потенциал целого ряда инструментов и практик онлайн-форматов остается незадействованным из-за отсутствия системных разработок в области дидактики электронного образования» [1, с. 30]. В данной связи необходимо учесть передовой опыт ведущих учебных заведений как в России, так и за рубежом, чтобы выработать стратегию преодоления «методического дефицита» в условиях повышения спроса на новую цифровую дидактику и обновленные методы работы [1, с. 7].

Анализ трендов в школьном образовании по результатам дистанционного образования в период пандемии, проведенный образовательной онлайн-платформой «Учи.ру» и Vinci Agency, выявил ведущие группы трендов в постковидном образовании, популярность которых распределилась следующим образом (см. Таб. 1) [7]:

Таблица 1. Популярные группы трендов в постковидном образовании

Группа трендов / средний индекс силы группы		
Цифровизация образования — 82	Вновь получившие популярность подходы к обучению — 48	Новая роль учителя — 45
занятия на видео-платформах, например, Zoom — 86	обучение по запросу (inquiry-based learning)	цифровой учитель
	мобильное обучение (m-learning)	
	гибкое обучение (flexible learning)	
МООК (МООС) — массовый открытый онлайн-курс	смешанное обучение (blended learning)	значимость учителя
	STEAM <sup>1</sup> подход	
	перевернутый класс (flipped classroom)	

Популярность индивидуальных трендов представлена следующим образом (см. Рис. 1) [7]:

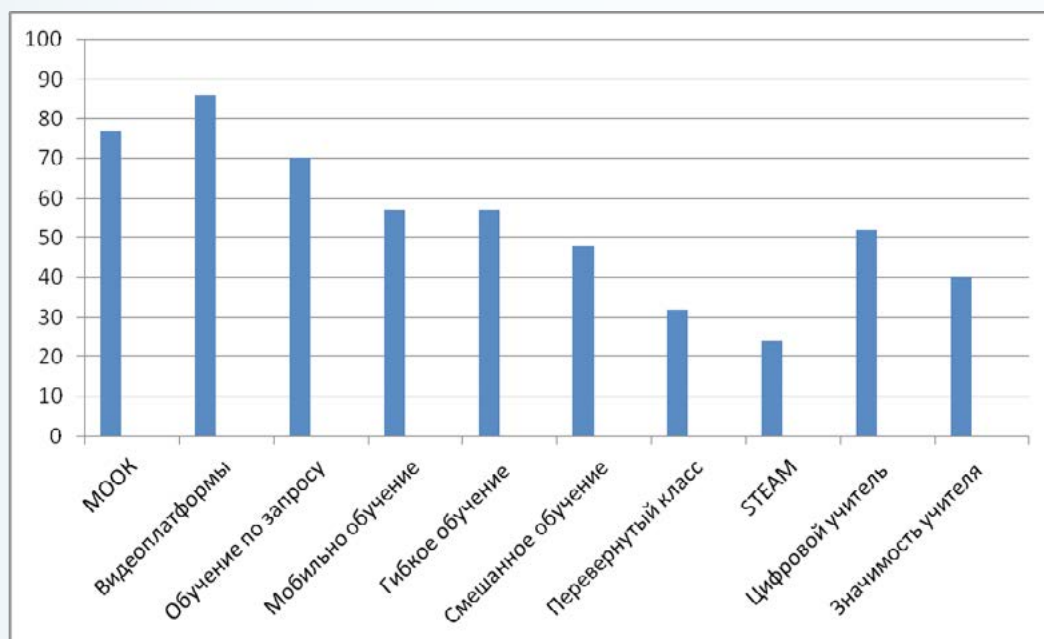


Рисунок 1. Популярные тренды в постковидном образовании

Принимая во внимание вышеописанные тенденции в российском образовании, мы приходим к выводу, что не все из представленных цифровых инструментов могут быть успешно интегрированы в учебный процесс в ситуации очного обучения. Мы убеждены, что лишь часть онлайн методов может быть активно использована в некоторых формах взаимодействия учителя и ученика, тогда как другая часть, по всех вероятности, не представляет существенной дидактической ценности.

Так, например, в зависимости от вида занятия представляется возможным интегрировать в процесс обучения ряд цифровых инструментов, поскольку их использование позволяет разнообразить виды деятельности на уроке, снизить уровень утомляемости студентов, что, полагаем, будет способствовать росту интереса к занятию, таким образом, повышая мотивацию к обучению и удовлетворяя индивидуальные траектории обучения студентов.

Таблица 2. Использование онлайн методов в рамках традиционных форматов обучения

Виды занятий	Цифровой инструмент	Авторский комментарий
Практическое занятие	Занятие на видео-платформе	Самый «интерактивный» способ в отсутствие возможности проведения очного занятия
	Обучение по запросу	Удовлетворение индивидуальных потребностей обучаемых
	Перевернутый класс	Классная деятельность базируется на материале, изученном дома, теория выступает основой выполнения практических заданий
	Мобильное обучение	Подходит для проведения экспресс тестов, викторин

Виды занятий	Цифровой инструмент	Авторский комментарий
Семинар	Перевернутый класс	Полезный инструмент для проверки домашнего задания. Подходит для групповых видов деятельности
	Занятие на видео-платформе	Работа в «виртуальных комнатах» позволяет проводить ролевые игры, дебаты, групповые дискуссии
Индивидуальная / групповая консультация (самостоятельная работа, подготовка к экзамену)	Занятие на видео-платформе	Наиболее «интерактивный» формат взаимодействия как индивидуально, так и с группой
	Мобильное обучение	Удобно оставаться на связи с помощью мессенджеров (WhatsApp, Telegram)
Лекция	Занятие на видео-платформе	Возможности виртуального класса используются как средства наглядности
	МООК	Фрагменты лекции можно заменить видео с МООК
	Мобильное обучение	Экспресс тестирование, проверка вовлеченности присутствующих в процесс обучения (Google Forms, Socrative, Learning Apps, Kahoot)
Тестирование	Занятие на видео-платформе	Индивидуальный устный опрос. В письменном тестировании главный недостаток — возможность списывания

Как показывает проведенный анализ, формирование новой методики в посковидном образовании демонстрирует активное внедрение цифровых инструментов в традиционные форматы проведения занятий, делая практически неосуществимой деятельность преподавателя без учета современных тенденций цифровизации обучения. Однако, по нашему мнению, в новых условиях необходимо сбалансированно сочетать традиционные и цифровые инструменты, что станет наилучшей стратегией преподавания, способной повысить качество обучения иностранным языкам. Гибридное обучение, предполагая как личное общение преподавателей и студентов, так и активное взаимодействие в разнообразных форматах электронного обучения, способно удовлетворить разнообразные индивидуальные потребности и цели обучения, что, безусловно, является приоритетом современного образования.

1 интеграция междисциплинарного и цифрового подходов с внедрением сразу пяти дисциплин в единую схему обучения: естественные науки, технология, инженерия, творчество, математика



**Список использованных источников:**

1. Высшее образование: уроки пандемии. Оперативные и стратегические меры по развитию системы. Аналитический доклад. 122 с. [https://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический%20доклад\\_для\\_МОН\\_итог2020\\_.pdf](https://www.tsu.ru/upload/iblock/аналитический%20доклад_для_МОН_итог2020_.pdf) (дата обращения 10.11.2022).
2. Жукова Н. В., Аристова В. Н. Опыт использования трех форматов обучения иностранному языку в вузе (офлайн, онлайн, гибридный): эффективность, проблемы, результаты // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 1. — С. 148–171. DOI: 10.31862/2500-297X2022-1-148–171.
3. Метелькова Л. А., Хрисанова Е. Г., Фролова Е. В. Использование цифровых инструментов в иноязычной подготовке обучающихся // Казанский педагогический журнал. — 2021. — № 3(146). — С. 142–149.
4. Поздняков В. А. Дистанционное образование: история становления и развития / Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2015. — Вып. 10. — 384 с.
5. Тарасова А. В. Исторический обзор дистанционного обучения в России и за рубежом // Профессионально образование в России и за рубежом. — 2021. — № 1(41). — С. 183–188.
6. Фуртова Г. А. Технические средства обучения в практике российского образования XIX-начала XX вв. // Историко-педагогический журнал. 2017. — № 1. — С. 95-108.
7. Zoom и цифровой учитель: десять трендов школьного обучения после пандемии. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5f0c9e549a794701ee47d369> (дата обращения 10.11.2022)



*А. А. Богатырева,  
А. В. Денисова  
РФ, Ростов-на-Дону*

## **SHADOWING TECHNIQUE FOR PRACTICING ENGLISH: THE SIGNIFICANCE AND APPLICATION IN THE MODERN CONDITIONS**

**Abstract:** shadowing technique is claimed to be one of the most effective methods of learning foreign languages in modern world. The article gives the definition of the technique, highlights its significance for improving language skills, provides a guidance into preparing teaching material for applying shadowing technique and implementing it in the classroom. Furthermore, the article considers the convenience of its application, its benefit for students and teachers, as well as the modernization of the method using the accessible digital sources and tools.

**Key words:** shadowing technique, online teaching, digital tools, speech production, language acquisition, auditory comprehension.

At the present time, learning a foreign language is as easy and productive as it has never been. Numerous methods and techniques as well as online platforms and apps contribute to that enabling profound insight into a foreign language. Modern methods of foreign language teaching vary from classical group work to nominal techniques of Pimsleur, Frank, Petrov and others. Moreover, in modern digital age some methods have become even more accessible.

The article is focused on one of such techniques, a method called “Shadowing”, which has been spreading among foreign language learners for the last thirty years. The developer of the technique, Alexander Argüelles, claims that it is highly effective when it comes to regular and constant repeating, which is a brief explanation of the method itself. Originally, shadowing was an experimental method in phonetics when the participants listened to two passages at the same time and repeated only one of them. The aim of the experiment was to test the selective attention of perception of human speech sounds. Then, shadowing technique is claimed to be a basic training method for simultaneous interpreters. It is considered that shadowing improves listening ability in the second language. However, only recently the method has been acknowledged as an effective way for learning a foreign language and developing language skills on different levels at the same time. [4, 16 p.]

As to the meaning of the technique in the current practice, shadowing is defined as ‘a paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli’. [3] Simply said, the participants listen to the passage given and repeat it immediately or after a short pause. There is a big variety of the ways this technique can be implemented as different effects claim various approaches, which are mentioned further. The most wide-spread way is to read the passage and listen to it at the same time, then listen to the passage and repeat it after a short pause, and, finally, repeat the whole passage at the same time as the speaker does. [2, 1 p.]

Nevertheless, its significance is undoubtful because this method evolves three levels of language skills: listening, speaking, and reading. Furthermore, shadowing improves grammar skills and replenishes the vocabulary of a learner. [2, 1 p.] Numerous studies hypothesize some possible effects of shadowing which are not to be found in any other techniques:

1. Shadowing promotes automatic perception of input speech, which is a lower-level process preceding input comprehension, and thus accelerates the development of listening skills, which is called “input effect” of shadowing;
2. Shadowing enhances the vocal and subvocal rehearsal speed of heard speech and promotes internalization (i.e., explicit and implicit memorization) of rehearsed words, chunks, grammatical constructions, etc., and is named here as the “practice effect” of shadowing;
3. Shadowing simulates the sentence production process in a foreign language and thereby facilitates the automaticity or efficiency of speech production;
4. Shadowing enhances foreign language learners’ metacognitive activities in this language processing. [4, 24-26 p.]

Speaking about application of shadowing technique, numerous studies offer a certain algorithm of implementing the method and, most importantly, preparing in order to use it. This point is the first one of the whole logics of shadowing technique. Preparation consists of thoroughly choosing the audio or video material, taking certain aspects into account. First of all, the material should be selected considering a type of accent and intonation to practice. When applying shadowing technique, it is incorrect to mix various accents as then the pronunciation may be affected. In this case, the best option is to go for the standard accent that is spread among the majority of citizens of the country which language is practiced. As to the intonation, the material chosen must be clear for understanding and include suitable pace of the speech.

The next aspect of preparation to apply shadowing technique is taking account of the size and type of the audio. The best option is to use a video material over a usual audio one because visuals are more engaging. The size of the video or audio piece depends on the objects of the exercise and



language level. It must be specified that the latter is crucial when picking the material as well. One level requires certain grammar and vocabulary included, whereas another demands different patterns. Finally, the theme must correspond the current topic that is being taught to students. [1, 2 p.]

Moving further, after the material had been chosen, and it is time to do shadowing, different approaches may be implemented. Firstly, students are recommended to have the script in case of facing some unfamiliar words, phrases or grammar. The text may be left in front of the students or be put away after the first reading. Moreover, some learners prefer to read the same text in their first language to understand the sense of the passage better. Then, the audio or video may be played, and students can listen to the whole passage at one time or start the shadowing immediately by repeating some parts of the text with the speaker. [2, 2 p.] At this point, articulation must be practiced as well as the features of the speech given must be discussed. Students should follow the intonation and pace, even recall the speaker's emotions while shadowing. When doing the technique, learners repeat the passage as close to the original speech as they can. This part can be creative and theatrical even. Lastly, after all the work done, participants give feedback, evaluate each other and sum everything up. [1, 3 p.]

Shadowing is especially valuable in the terms of technological progress and psychological means. Learning a foreign language has never been an easy thing to accomplish, however, it can be joyful with the emotional involvement of the learner. The shadowing technique provides such an opportunity by listening, reading, and watching some sort of content a learner prefers. [1, 1-2 p.] In modern reality, it is possible to refine the method by using different platforms and apps. For instance, these platforms can be YouTube, TED Talks, and Youglish.

The first platform, YouTube, is a convenient space for teachers to post their own videos on shadowing technique. These videos must include audio and subtitles, which can be added in any video editor. For instance, those can be InShot, iMovie, Movavi Video Editor, etc. The shadowing technique video may consist of three parts: reading a passage and listening to it, listening to the audio and repeating the passage after a short pause, and shadowing the speaker's speech. Moreover, YouTube can be chosen as an agent for applying shadowing because the platform has plenty of already existing videos about the technique.

The second platform is TED Talks, which was founded by TED. The idea behind using it is the same as YouTube — TED Talks contains many videos on various topics which include subtitles in more than one hundred languages.

The third platform, called Youglish, possesses certain unique features especially valuable for practicing the method under discussion. Its main function is to provide pieces of videos with the searched word, phrase

or sentence. This way it is possible to listen to numerous variations of pronunciation of the same passage. Furthermore, the platform enables the users to search in nineteen languages, including Russian, Chinese, German, and even sign language. The language option is supplemented with the function of choosing dialects and accents. For example, English learners can select between British, American and Australian accents, while searching for a relevant material to study.

In the age of mobile learning, developers of digital learning technology try to equip their loyal customers with convenient apps to meet their learning needs. No wonder that there are apps featured with functions for practice shadowing. DingulTube and Puzzle English do not only enable the learners to practice shadowing technique, but also gamify this activity. The user can watch films and videos, listen to audios and read the subtitles at the same time. The gamification is done by means of adding “fill in the blanks” exercises to the video or audio. Noticeable feature here is that it can be done by writing in the words or by voice input of the same words. In this case, the learner concentrates on more aspects than just the way he or she speaks, namely on the meaning or application of the patterns practiced.

Summing up, shadowing is proved to be an efficient method of learning and practicing English through numerous studies. It does not only develop language skills but motivates and inspires learners to study foreign languages by using authentic sources. Modern digital tools make it even more accessible and elaborate.

#### **Список использованных источников:**

1. *Голенко М. Д.* Технология «эхо-повтор» как способ совершенствования лингвистической компетенции студентов языкового вуза. // Издательство Научные Технологии, серия: Гуманитарные науки № 2, февраль 2022 г. — С. 40–44. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/f3159963-8bb9-4505-9093-0f5b08c32055>.
2. *Яньшина И. В.* Использование метода «Shadowing» в обучении иностранному языку // в сб: Новый мир. Новый язык. Новое мышление. Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. — 2021. — С. 441–444. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45672882>.
3. *Hamada Y. (2018)* Shadowing: What is It? How to Use It? Where Will It Go? RELC Journal, 50(3), 386 — 393. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0033688218771380#bibliography>.
4. *Kadota S. (2019)* Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition. New York, NY: Routledge.



*В. М. Войченко  
РФ, Таганрог*

## ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

**Аннотация:** в статье освещаются основные подходы к применению музыкальной наглядности в школе и вузе, выделены основные причины использования методического потенциала англоязычных песен, дан обзор основным постулатам применения песенного материала на занятиях по иностранному языку в вузе, приведено исследование частотности и осознанности применения музыкальной наглядности на занятиях по иностранному языку в Таганрогском институте имени А. П. Чехова (филиале) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» при помощи анкетирования преподавателей и студентов вуза.

**Ключевые слова:** музыкальная наглядность, песенный материал, обучение иностранным языкам в вузе, коммуникативная компетенция, аутентичный музыкальный контент

Вопросы преподавания иностранных языков в России сегодня набирают популярность как в научно-исследовательской сфере, так и на уровне социальных сообществ, в которых активно транслируется идея о необходимости изучения иностранного языка в современном мире. Появляется множество отечественных учебных материалов, научных статей, освещающих целесообразность обучения иностранным языкам, а также современному преподавателю иностранного языка стали доступны аутентичные материалы, предлагающие инновационные методы и подходы к обучению иностранным языкам в школе и вузе.

Внимание современного преподавателя иностранного языка стали предоставлены ежегодные вебинары, проводимые Международными ассоциациями преподавателей иностранных языков, позволяющие поделиться накопленным методическим опытом, почерпнуть опыт зарубежных коллег, получить доступ к аутентичным материалам для эффективного и интересного внедрения их в процесс обучения.

Одним из эффективных приёмов работы со студенческой аудиторией является применение музыкальной наглядности при обучении иностранным языкам. К понятию музыкальной наглядности при-

бегали такие современные методисты, как Е. Н. Темникова (2003), Н. А. Константинова (2015), А. Д. Кожина (2020), С. А. Касумова (2021), М. Хабирова и многие другие исследователи.

В предложенной статье мы придерживаемся определения Н. А. Константиновой, отмечающей под музыкальной наглядностью «специфическое полифункциональное средство обучения, сочетающее в себе особенности наглядности и музыкального искусства» [1, с. 21]. В предпринятом исследовании, вслед за С. А. Касумовой, под музыкальной наглядностью мы понимаем песенный материал, видеоклипы, иллюстрирующие текстовый музыковедческий материал, или выступающие в качестве самостоятельного средства обучения [1, с. 22].

В современном вузе неотъемлемой частью учебного плана является дисциплина «Иностранный язык», ставящая основной целью развитие коммуникативной компетенции учащихся, позволяющей, по мнению Ю. В. Михайличенко, «получать наиболее четкую и полную информацию при чтении и прослушивании иноязычных источников, умения правильно и абсолютно адекватно понимать англоязычного собеседника, а также четко излагать свое мнение устно и письменно, что невозможно без использования в качестве образца для продуцирования собственных речевых высказываний текстов различных стилей» [3], в том числе и песенного материала.

Применение музыкальной наглядности на занятиях по иностранному языку является отличным подспорьем для обучения коммуникативной компетенции студентов по ряду причин, выделенных известным преподавателем английского языка, переводчиком-синхронистом, автором известной онлайн платформы по изучению английского языка “English is my cup of tea”, Милой Хабировой [5]:

1. При использовании музыкальной наглядности для обучения иностранному языку, навык распознавания речи на слух формируется быстрее. Более того, песенный материал благотворно влияет на восприятие грамматики и увеличение словарного запаса.
2. Музыкальная наглядность помогает изучать язык повседневного общения и улучшает разговорную речь. В песнях, как правило, используется живой, современный, разговорный язык.
3. При прослушивании песен студент быстрее схватывает мелодику языка, его ритм и особенности чередования ударных и безударных слогов.
4. Музыкальная наглядность помогает быстрее запомнить клише и грамматические структуры.
5. Музыка помогает учиться через эмоции. Не секрет, что песни построены на эмоциях, они задействуют наше правое полушарие, делая опыт использования языка более полным.

6. Успех изучения иностранного языка заключается не в освоении тонкостей грамматики, а в тайм-менеджменте и формировании привычки учиться. А на прослушивании песен ее сформировать чрезвычайно легко, потому что для выполнения упражнений по песням вам не нужно специальное время.

7. Аутентичный музыкальный контент дает очень много знаний о культуре англоговорящих стран, а знание популярных песен всегда может послужить хорошим поводом для беседы с иностранцами.

Для определения частотности, эффективности, целесообразности использования музыкальной наглядности на занятиях по иностранному языку в Таганрогском институте имени А.П. Чехова было проведено анкетирование студентов и преподавателей факультета иностранных языков с использованием гугл формы, созданной для исследования [4].

Первая группа вопросов была призвана определить отношение респондентов к музыке в целом (Любите ли Вы музыку? Какой стиль музыки Вы предпочитаете? Есть ли у Вас музыкальное образование?). Все опрошенные указали на то, что музыка является неотъемлемой частью их жизни, причём только 18,8% респондентов имели музыкальное образование. По стилям музыки предпочтение было отдано рок-, поп-музыке, джазу, электронной музыке, классической, любой качественной и музыке со смыслом (анализ ответов представлен по убывающей).

Вторая группа вопросов ставила целью проследить за особенностями восприятия респондентами отечественной (русскоязычной) и англоязычной песни (Как часто Вы слушаете песни на английском языке? Какая составляющая англоязычного песенного материала для Вас наиболее важна? Какая составляющая песенного материала на родном языке привлекает Вас?). Анализ полученных данных показал, что 72% опрошенных часто, а 27,3% иногда слушают англоязычные песни, что указывает на популярность зарубежной музыки в России.

По важности текстовой и музыкальной составляющей англоязычных и русскоязычных песен возникли разногласия. При прослушивании англоязычной песни большинство — 57,6% опрошенных, привлекает музыкальный материал, а русскоязычной — большинству респондентов (45,5%) важнее текст, 39,4% отдают предпочтение музыкальной составляющей, остальные респонденты ответили, что и текст, и слова для них одинаково значимы. По результату проведённого анкетирования была произведена оценка приоритетности англоязычного и русскоязычного песенного материала, представленная в статье на рисунках 1 и 2, позволяющая сделать вывод о недостаточном понимании аутентичного англоязычного музыкального контента.





Рис. 1. Оценка приоритетов восприятия англоязычного песенного материала



Рис. 2. Оценка приоритетов восприятия русскоязычного песенного материала

Третья группа вопросов носила практико-ориентированный характер и была нацелена на выявление методической значимости применения музыкальной наглядности на практических занятиях по иностранному языку в исследуемом вузе (Считаете ли Вы, что применение музыкальной наглядности повышает эффективность обучения иностранным языкам? На что должен ориентироваться преподаватель высшей школы при отборе песенного материала для обучения студентов иностранному языку? Что Вы понимаете под музыкальной наглядностью при обучении иностранным языкам?). По итогам анкетирования 97% респондентов считают, что применение музыкальной наглядности повышает эффективность обучения иностранным языкам, что применение песенного материала на занятиях по иностранному языку в вузе повышает мотивацию к изучению иностранного языка (75,8%), позволяет совершенствовать навыки аудирования (81,8%), целесообразно для закрепления пройденного материала (45%).

По мнению опрошенных, при отборе песенного материала преподаватель должен ориентироваться, прежде всего, на соответствие теме занятия, уровень подготовки студентов, аутентичность,

*содержание, лексическое и смысловое наполнение текстов, темп песни, интересы и возраст обучаемых, их музыкальный вкус, современность песни, её фонетические, грамматические особенности, произносительный стандарт, связь с учебным материалом.*

Под музыкальной наглядностью анкетированные понимали песенный материал, видеоклипы, использование музыкальных фрагментов с текстом, прослушивание музыки с опорой на текст, частушки.

Результаты проведённого исследования позволили прийти к выводу о том, что музыкальная наглядность еще не очень часто используется при преподавании иностранных языков в исследуемом вузе, однако и преподавателями, и студентами осознаётся её правомерность, эффективность при обучении навыкам аудирования, при закреплении новой лексики и грамматических структур. На сегодняшний день тема использования песенных материалов при обучении иностранным языкам активно развивается в курсовых, выпускных квалификационных работах студентов; молодыми специалистами и студентами-практикантами активно используется музыкальная наглядность с применением современных мультимедийных технологий, проводятся открытые занятия, создаются методические разработки, успешно апробируемые в школах города, а также на занятиях по иностранному языку в вузе.

#### **Список использованных источников:**

1. Касумова С. А. Музыкальная наглядность как средство обучения студентов иностранному языку на начальных этапах / С. А. Касумова. — Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июнь 2021 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2021. — С. 21–23. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/395/16597/> (дата обращения: 08.11.2022).
2. Кожина А. Д. Критерии отбора песенного материала для урока иностранного языка / А. Д. Кожина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 52(342). — С. 413–415. — URL: <https://moluch.ru/archive/342/76899/> (дата обращения: 10.11.2022).
3. Михайличенко Ю. В. Формирование англоязычной коммуникативной компетенции будущих журналистов с использованием электронных СМИ // Филология и литературоведение. — 2015. — № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://philology.snauka.ru/2015/01/1136> (дата обращения: 02.06.2022).
4. Гугл форма для исследования — <https://docs.google.com/forms/d/1Yn-o8dgF1q6QaU8aEkSnkiLfNruawdwQmIQSweCUMGg/edit#responses>, [https://englishteachup.org/my\\_hobby/7-prichin-ispolzovaniya-pesen-dlya-razvitiya-navyka-audiovaniya](https://englishteachup.org/my_hobby/7-prichin-ispolzovaniya-pesen-dlya-razvitiya-navyka-audiovaniya)





Ю.В. Волкова  
РФ, Поворино

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** многие согласны с тем, что в наши дни английский язык выполняет в учебном процессе различные функции, каждая из которых связана с развитием активности в творчестве. Проектная работа является самой распространенной. Дети получают возможность окунуться в языковую среду, как с чем-то реальным, а не с тем, что встречается только в книгах. На мой взгляд, роль английского языка как предмета возрастает. Следовательно, стимулируя творческую активность учащихся, учитель повышает интерес к предмету. Я думаю, в проектной работе на первый план выходит обучение ребятами навыком самостоятельной работы. Главная мысль проектной деятельности состоит в том, что с большим удовольствием выполняется детьми та деятельность, которая выбрана ребятами самостоятельно. Проектный метод улучшает личную уверенность в собственных силах каждого ученика. В проекте ребенок видит себя как личность способного и компетентного, ученик развивает позитивный образ и умение правильно оценивать себя, свою работу и работу своих одноклассников. Данная работа способствует развитию личностного роста ученика, вырабатывает чувство ответственности.

**Ключевые слова:** Федеральный Государственный Образовательный Стандарт, проектный урок

Тот факт, что проектная работа помогает развитию каждого конкретного ученика и формирует у ребенка уверенность в себе, активность, самостоятельность, умение работать в группе с одноклассниками, мыслить критически, творчески, принимать решения и нести за это личную ответственность, как раз именно те качества, которые необходимы для самореализации в настоящее время. Деятельностный подход осуществляется не на словах, а на деле.

Проектная деятельность представляет собой форму обучения, где учитель — это центр, вокруг которого вращается весь урок. Учитель вдохновляет, помогает, советует, направляет. Проектная работа объединяет теорию с практикой. В отличие от традиционного урока, для проектного урока важен сам процесс достижения результата. Одной

из важнейших целей работой является развитие у учащихся способности и потребности самостоятельно находить информацию, для чего необходимо овладение различными способами и приемами получения знаний с учетом индивидуальных возможностей, способностей и интересов. Проектный урок готовит к самостоятельному приобретению знаний в течение всего времени обучения. Проектная работа позволяет применять полученные ребятами знания, самостоятельно находить и решить проблему. Как правило, работа над проектом выходит за рамки урока, следовательно, возникает необходимость в планировании и в распределении заданий между учениками. Единый результат зависит от вклада каждого ученика. Проектная работа базируется на деятельном подходе. Это открытая форма обучения, при которой педагог является наставником. Учитель становится вдохновителем, помощником, советчиком, помогает ученикам в выборе интересующей их темы или проблемы, структурировании в выборе путей решения порой трудной проблемы. Проектная деятельность означает переосмысление места и роли преподавателя в процессе обучения английского языка.

Работа над проектами, например, по страноведению, позволяют реализовать и образовательные и воспитательные задачи. Ребята могут по-новому взглянуть на жизнь людей англоговорящих стран, на историю и культуру, узнать многое из того, что им интересно. Междисциплинарные связи помогают развитию более глубокого взгляда на проблемы истории, окружающей среды, современного общества, способствуют более глубокому пониманию роли нашей страны России во всё более изменяющемся мире, формируя активную гражданскую позицию, развивая индивидуальные способности каждого ребенка. Так, на одном из проектных уроках, ребята познакомились с историей жизни «маленького посла мира» Самантой Смит, которая написала письмо Андропову, после которого, девочка посетила Россию, отдохнула в «Артеке». Ребята узнали, что появилось выражение «детская дипломатия», «железный занавес». При подготовке проекта ребята изготовили буклеты, плакат, видео-презентацию. Моей задачей, как учителя английского языка, необходимо создать такую рабочую атмосферу, которая стимулировала бы мыслительную, коммуникативную и творческую работу ребят на уроке.

Для проектной работы мы используем следующие этапы подготовки:

1. Первый этап — постановка задачи. Здесь учитель и сформированные группы ребят выбирают тему проекта, обсуждают содержание работы и характер. Мы вместе с ребятами сделали предварительный набросок работы, распределяем обязанности каждого члена проектной команды. Исходя из уровня владения иностранным языком, определяется доля участия в работе на первом этапе проекта.



Я предложила примерно равное участие и себя и ребят. Начальный этап особенно важен, от него зависит успех последующей работы.

2. Второй этап — выполнение проектной работы ребят. Сюда входит сбор информации, выбор формы — это главная задача на этом этапе. Моя обязанность как учителя — отслеживать работу проектных групп класса, советовать, корректировать. Учащиеся учатся анализировать, сравнивать, обобщать, проводить коррекцию, а самое главное — общаться в рамках своей группы. Ребята учатся добывать информацию.
3. Третий этап работы — это презентация. Данный этап способствует развитию навыков выступления на публике. От способа презентации будет в значительной степени зависеть вид основного, конечного результата, возможно, это устное выступление или плакат или буклет. Учителю необходимо доброжелательно принимать все, что предлагают учащиеся. Это одно из важнейших условий дальнейшей проектной работы, средство воспитания уверенности в себе. Ребятам необходимы предварительные репетиции при устном выступлении. Мне очень важно, чтобы ребята увидели заслуженный опыт в процессе работы над презентацией. На третьем этапе группы слушают друг друга, обсуждают и задают вопросы, высказывают своё мнение, учатся делать умозаключения, вести дискуссию, овладевать культурой общения.
4. Четвёртый этап работы — это оценка проекта. Я считаю, что это самая сложная работа. Выставление оценки проектной работы не совпадают с официальной процедурой получения оценки за работу ученика на уроке. Обращаем внимание на два принципа оценки проектной работы учащихся: 1) владение английским языком. По моему мнению, неправильно оценивать проект только на основе лингвистической правильности. Следует оценку учащимся выставлять за проект в целом, многоплановость его характера, уровень проявленного творчества. Ребята тоже принимают участие в оценке работы над проектом, учатся самоанализу; 2) при самостоятельной работе учащиеся обязательно допустят ошибки. Как же провести работу над исправлением ошибок? Проект, как правило, это работа, в которую вложено много усилий, поиска, самоотдачи. Обычно, мы с коллегами советуем ученикам делать черновой вариант проектной работы. Проверяем его, оказываем помощь в чтении, произношении текста. Если случаются ошибки, то исправляем их простым карандашом или записываем замечания на отдельном листе бумаги. На мой взгляд, не стоит беспокоиться об ошибках. Необходимо помнить, что проектная рабо-



та — это часть общего объема работы, которую ученики выполняют в течение всего языкового курса. Проектная работа даёт возможность развивать у ребенка творческие способности, навыки исследования, умение выразить себя, работа в команде.

Работая над проектами, мы с коллегами и ребятами придерживаемся следующего: создание проекта должно укладываться в определенные сроки. В проекте должны быть использованы новые лексические единицы, речевые образцы, грамматические явления, изученные по данной теме. Содержание должно быть понятным, удобным для восприятия, богатым разнообразными элементами, усиливающими содержательную часть проекта. Информация должна отражать главные идеи, выступление должно быть развернутым; работу должны осуществлять все члены команды.

Я работаю в МБОУ «СОШ №2» более двадцати пяти лет и использую на протяжении этого времени разные УМК. На данный момент работаю с учебно-методическим комплексом Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подольско О. Е., Эванс В. «Spotlight» Английский в фокусе. Данный УМК по Федеральному Государственному Образовательному Стандарту предусматривает защиту проектов учащихся. Знакомясь с новым разделом, уже на первом уроке я знакомлю ребят с темами проектов. Перспектива нового проекта заставляет учеников более тщательно усваивать новый материал по данной теме. Главным выбором темы является соответствие содержанию учебного материала. Особо приветствуется новизна темы и ее оригинальность. Работа над проектами начинается с пятого класса.

Проектная деятельность учащихся позволяет эффективно осуществлять основную цель обучения английскому и немецкому языкам — формировать развитие коммуникативной компетенции, обучение практическим навыкам владения иностранными языками.

Работая над проектами, мы с коллегой пришли к выводу, что если целенаправленно и систематически использовать проекты в работе при обучении иностранным языкам, то эффективность будет высокая. Во-первых, совершенствуются умения в устной и письменной речи, во-вторых, расширяется кругозор учащихся, развеваются коммуникативные навыки и, в-третьих, ребята учатся высказываться и приводить аргументы, вести дискуссию на иностранном языке.

Проектная работа школьников — одно из эффективных средств по активизации учебной деятельности, приобщение к научно-исследовательской работе, развитие творческого потенциала. Обучая проектной деятельности на уроках иностранного языка, мы развиваем способности учеников и даём возможность интересно осваивать иностранные языки.

**Список использованных источников:**

1. *Азимов Э. Г.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — Златоус, — 1999. — 748с.
2. *Барменкова О. И.* О работе над проектом. // Иностранные языки в школе. — 1997. — № 3 — С. 25–27.
3. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках английского языка. // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2, 3. — С. 17–19, 23–24.
4. *Полат Е. С.* Обучение в сотрудничестве. // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 1. — С. 4–11.
5. *Фрей К.* Проектный метод. — Берлин: Бельц, — 1997. — 349с.



Н. П. Ганчар, О. П. Сазанович  
РБ, Гродно

## ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ «ENGLISH VIC»

**Аннотация:** представлен опыт организации обучения учащихся с нарушениями зрения. Дидактический материал способствует погружению в иноязычную среду, социализации.

**Ключевые слова:** английский язык, учащиеся, нарушение зрения, обучение.

*Актуальность разработки обусловлена необходимостью в настоящее время создания дополнительного дидактического материала для учащихся с нарушением зрения, соответствующего требованиям учебной программы, целям и задачам обучения английскому языку на I ступени (3 класс) общего среднего образования. Материал способствует созданию межкультурной иноязычной среды, успешной социализации и интеграции учащихся в современном обществе.*

*Цель* — внедрение в процесс обучения учащихся с нарушениями зрения информационно-образовательных технологий, способствующих формированию мотивации к изучению английского языка и стимулирующих познавательную деятельность.

*Задачи проекта:* создать необходимую учебную образовательную базу ресурсов для учащихся с нарушениями зрения (демонстративно-обучающие видеоматериалы, онлайн словарь, интерактивные упражнения); оптимизировать процесс усвоения учебного материала путём построения индивидуальной траектории обучения учащихся; ознакомить учащихся и учителей с материалами проекта для дальнейшего использования в урочное и внеурочное время; внедрить материалы проекта в образовательную деятельность учащихся.

Проект «English VIC» предназначен для поддержки и оптимизации учебного процесса по английскому языку в 3-х классах общеобразовательных школ для детей с нарушениями зрения Республики Беларусь.

Предлагаемый проект легко и органично вписывается в общий контекст обучения иностранному языку в 3-х классах, поскольку материалы



охватывают темы учебной программы, утверждённой Министерством образования Республики Беларусь по предмету «Иностранный язык».

Проект «English VIC» создан для поддержки образовательного процесса по английскому языку, которая выражается в предоставлении учителю возможности использовать его на разных этапах педагогической деятельности: предъявления нового материала, отработки и закрепления учебного материала, осуществления контроля усвоения учебного материала.

Главная особенность проекта «English VIC» — аудиоматериалы, предоставляющие уникальную возможность для организации учебного процесса с учащимися с нарушениями зрения, для которых приоритетным каналом восприятия информации является слуховой. Работа с проектом может осуществляться как в школе, так и дома. Он поможет учесть индивидуальные особенности учащихся и развить их аудитивную память.

Основными обще дидактическими требованиями, которыми авторы руководствовались при разработке проекта по английскому языку, являются: научность, доступность, проблемность, системность и последовательность предъявления материала, сознательность обучения, самостоятельность и активность деятельности.

Проект разрабатывался с учетом эргономических требований, обеспечивающих гуманное отношение к учащимся: учет возрастных особенностей учащихся при разработке интуитивно понятного интерфейса, простота навигации, свободная последовательность и темп работы.

Проект на учебном занятии может быть использован в течении 10-15 минут как самостоятельно, так и в сочетании с другими средствами обучения. Проект позволит максимально реализовать принцип индивидуализации и дифференциации.

«English VIC» включает в себя 9 разделов, материалы которых охватывают темы школьного курса для 3 класса (общеобразовательные школы для детей с нарушениями зрения). Каждый раздел состоит из 10 уроков. В каждом уроке выделяется 4 основных блоков: ознакомительный блок, лексический блок, грамматический блок, контрольно-измерительный блок.

Ознакомительный блок содержит демонстративно-обучающий видеоматериал для введения в тему учебного занятия с озвученными вопросами для проверки понимания услышанного. Лексический блок представлен в виде онлайн словаря с лексическим минимумом учебного занятия (озвученные слова, звуко-буквенный разбор и перевод). Многократное прослушивание и повторение озвученной лексики дает возможность учащимся с нарушениями зрения закреплять и активизировать свой рецептивный словарь. Грамматический блок содержит

демонстративно-обучающий видео/аудио материал по изучаемой грамматической теме. Контрольно-измерительный блок содержит интерактивные упражнения для отработки и закрепления лексического и грамматического материала.

Упражнения для данного проекта создавались с помощью следующих программных средств: видеохостинг YouTube, Learningapps. Минимальные технические требования, необходимые для работы с электронным модулем: Интернет-подключение; ОС Windows XP/7/8/10 или мобильную ОС Android с установленным Adobe Flash Player; Интернет-браузер.

Таким образом, применение в процессе обучения языку проекта не требует больших затрат и серьезной подготовки, любой учитель и учащийся, умеющий работать в операционной системе Windows, без особых проблем сможет справиться с ним.

Электронный проект успешно прошел апробацию на учебных занятиях в 3-м классе ГУО «Гродненская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями зрения». Создан электронный модуль на сайте enread.by для учащихся с нарушениями зрения. Создан учебно-методический тренажёр «Карточки. Английский алфавит для детей с нарушениями зрения», сказки, игры.



Рисунок 1 — Пример карточки из учебно-методического тренажёра «Карточки. Английский алфавит для детей с нарушениями зрения»

Во вкладке сайта «Игры» можно увидеть пример работы со сказкой на английском языке («The cabbage pie game»). Каждое такое пособие, содержащее персонажей и игровое поле, дает возможность слабовидящим и незрячим учащимся не просто услышать сказку, а почувствовать ее, прикоснуться к ней, оживить ее в своем воображении, подобно тому, как это делают остальные дети, рассматривая красочные картинки (см. также вкладку «Публикации»).



Рисунок 2 — Пример игры «The cabbage pie game»

Помимо этого, для незрячих учащихся создана специальная тактильная книга в формате «А3» «The cabbage pie». Хотя производство таких книг и является очень дорогим в исполнении, но здесь важен сам пример для подражания. С помощью тактильной книги незрячие учащиеся получают представление о вещах, недоступных для полного осязания [2, с. 35].

На сайте «enread.by» учебная информация представлена в соответствии с результатами анализа по технологии «eye tracking»/ Ведь при нормальной зрении экран взглядом охватывается полностью, а далее просто фиксируется взгляд на тех элементах, которые привлекли внимание или же их расположение соответствует зонам приоритета. В частности, каждый информационный блок выделен своим цветом, контрастирующим с окружением, и выбранное цветовое решение повторяется для соответствующего типа блока в структуре сайта. А также учтены результаты окулографии при размещении информации в самих блоках. Этот метод, в отличие от классической технологии «eye tracking» фиксирует не направление взгляда пользователя, а величины длительности интервалов между саккадами — быстрыми скачкообразными движениями глаз [3, с. 76–77].

Таким образом, затратив, возможно, даже большие усилия на знакомство с элементами навигации сайта «enread.by», слабовидящие, в помощь которым установлен плагин «Comfortable Reading Premium» (иконка специально размещена поверх окон), и незрячие учащиеся смогут в дальнейшем значительно быстрее ориентироваться в информации, представленной на ресурсе, легче и эффективнее усваивать учебный материал.

#### Список использованных источников:

1. Ганчар Н. П., Сазанович О. П. English VIC: учебно-методический тренажёр для учащихся с нарушениями зрения // Enread.by. — URL: <https://enread.by> (дата обращения: 23.10.2022).
2. Сафонова Я. Д. Английские сказки на ощупь // Информационные и реабилитационные технологии в специальных библиотеках: сборник статей / СПб ГБУК «Государственная библиотека для слепых и слабовидящих». СПб, — 2012. — 48 с. — С. 30–35.
3. Елфимова Г. С. Незрячие в Интернете. — М.: ГПНТБ России, — 2011. — 180 с.



*М. Б. Глушкова  
РФ, Москва*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ MOODLE ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье описывается опыт использования обучающей платформы Moodle и рассматриваются возможности применения данного ресурса в обучении английскому языку с целью реализации личностно-ориентированного подхода. Автор анализирует преимущества модели интеграции интернет-библиотеки на данной платформе и печатной рабочей тетради в учебном курсе по предмету «английский язык» на факультете довузовской подготовки для повышения эффективности уровня овладения иноязычной коммуникативной компетенции слушателей.

**Ключевые слова:** электронная платформа, интернет-библиотека, личностно-ориентированный подход, разноуровневые задания

### **Введение**

На сегодняшний день внедрение цифровых технологий в современный образовательный процесс является одним из главных трендов развития системы образования. Создание цифровой образовательной среды не только требует от педагогов владением комплексом компетенций для реализации эффективной совместной деятельности между учителем и учеником, но и побуждает к поиску новых альтернативных методов для решения актуальных образовательных задач [2, с. 15].

Среди широко используемых электронных платформ при обучении иностранному языку наибольшую популярность получила образовательная платформа Moodle.

Отечественные и зарубежные методисты выделяют следующие преимущества использования цифровых платформ при обучении английскому языку:

- повышение учебной мотивации к изучению английского языка за счет выполнения интерактивных упражнений;
- развитие учебно-познавательной компетенции ученика;
- автоматическая проверка заданий при проведении формального контроля [1, с. 3];

- мониторинг процесса усвоения материала учеником и преподавателем.

Известно, что с 2022 года основной государственный экзамен (ОГЭ) по английскому языку проходит в компьютеризированной форме, поэтому выполнение заданий по лексике, грамматике, словообразованию, чтению и аудированию на платформах с целью формирования цифровой грамотности учеников можно считать еще одним немаловажным преимуществом.

Однако, несмотря на значимость всех вышеперечисленных аспектов, наиболее существенным недостатком использования учебных платформ при обучении английскому языку считают отсутствие цифровых инструментов для осуществления развития и контроля заданий продуктивного характера. В силу того, что обучение иноязычному общению невозможно без построения связных устных и письменных высказываний, применение образовательной платформы в качестве единственного ресурса без преподавателя, выполняющего функцию руководящего звена учебного процесса, является неприемлемым.

Цель моего исследования состоит в описании опыта по созданию учебного курса с использованием возможностей платформы Moodle для слушателей 8 класса факультета довузовской подготовки Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» с целью реализации лично-ориентированного подхода.

Необходимо отметить, что контент каждого семинара интернет-библиотеки четко структурирован и состоит из двух разделов: теории, включающей информацию по грамматике, лексике, словообразованию, письму или говорению, и практики, содержащей систему упражнений, направленных на применение теоретических знаний. Подача теоретического материала по грамматике для слушателей 8 класса осуществляется в виде текстового файла на русском языке и посредством мультимедийных презентаций на английском языке, что позволяет каждому ученику самостоятельно закрепить пройденный материал в удобном ему формате восприятия информации с учетом его языкового уровня.

Благодаря данной интернет-платформе, учитель имеет доступ к статистическим данным успеваемости каждого ученика, степени усвоения материала и динамики прогресса группы в целом. Таким образом, затрачивая минимальные усилия, учитель получает полную картину о наиболее типичных ошибках слушателей и фокусирует внимание на разработке стратегии по их коррекции.

Главным неоспоримым преимуществом контента данной интернет-библиотеки являются разноуровневые задания по развитию иноязычных речевых умений и языковых навыков, что позволяет построить ин-



дивидуальный образовательный маршрут каждого ученика и успешно организовать работу в группах со смешанными способностями.

Наиболее характерными типами тестовых заданий, маркированными по уровню сложности, являются следующие упражнения по развитию навыков чтения, аудирования и отработке лексико-грамматического материала:

- установление соответствий;
- множественный выбор ответа;
- установление последовательности;
- альтернативный ответ;
- заполнение пропусков.

С одной стороны, такие интерактивные упражнения стимулируют интерес слушателей к изучению языка, а, с другой стороны, данные типы заданий включены в олимпиады разного уровня, поэтому интернет-библиотека может служить тренажером для выполнения заданий, направленных для развития, преимущественно, рецептивных навыков речевой деятельности.

Важно подчеркнуть, что упражнения на заполнение пропусков и ввод одного или более слов преобладают на данной платформе и превышают по объему все вышеперечисленные типы заданий. Во-первых, при образовании лексико-грамматических форм орфографические навыки являются одним из объектов контроля в заданиях ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку. Во-вторых, систематический ввод слов на клавиатуре ускоряет процесс овладения навыком быстрой печати и увеличивает вероятность исключения случайных орфографических ошибок при прохождении основной итоговой аттестации в будущем.

Итак, перейдем к рассмотрению критериев классификации упражнений по уровням сложности.

Главными критериями, которыми мы руководствовались при классификации упражнений на базовый, повышенный и высокий уровни в рамках изучения темы, для нас послужили:

- уровень сложности языкового материала;
- уровень сложности мыслительных умений по таксономии Б. Блума [5, с. 48–49].

Проиллюстрируем распределение заданий по уровням сложности на примере грамматического материала.

Наиболее типичными заданиями базового уровня являются следующие задания, направленные на понимание, узнавание и применение грамматических явлений:

- установление соответствие между термином и определением;
- выбор одного из предложенных грамматических времен;
- образование формы данного грамматического времени в предложении.

Упражнения, нацеленные на построение вопросительных и отрицательных форм, а также на понимание употребления отдельных лексико-грамматических конструкций уместно отнести к повышенному уровню сложности:

- вопрос к выделенным словам;
- вопрос с использованием данного вопросительного слова;
- определение лишнего слова в предложении.
- К высокому уровню сложности причислим упражнения, требующие применения аналитических навыков мышления:
- исправление ошибки в предложении;
- перевод части предложения с русского языка на английский;
- трансформация предложения.

Достаточное количество заданий (2-3) по каждому уровню на семинаре предоставляет возможность преподавателю выбирать те, которые он считает релевантными для каждого ученика и группы в целом.

Как видно из вышеизложенного, инструменты данной учебной платформы обеспечивают развитие и контроль рецептивных видов речевой деятельности и языковых умений с учетом личностно-ориентированного подхода.

Как осуществляется контроль и развитие продуктивных навыков речевой деятельности в рамках данного учебного курса?

Если контроль навыков письменной речи с применением критериального оценивания легко реализуется на платформе Moodle, поскольку позволяет учителю формировать балл и оставлять комментарии в поле ответа, то совершенствование всех форм устной речи (монолог, диалог, полилог) как было отмечено выше, невозможно осуществить техническими средствами. Именно с целью интеграции заданий по развитию продуктивных навыков в учебный курс вспомогательным компонентом к интернет-библиотеке была создана рабочая тетрадь (РТ).

Главным образом, РТ по английскому языку для слушателей 8 класса включает следующие упражнения для развития навыков устной речи: ролевые игры с использованием вербальных опор, полилог по прочитанному и прослушанному.

Упражнения для развития навыков письма и на перевод предложений с русского языка на английский включены также в РТ и для тренировки письма от руки. Доказано, что выполнение упражнений от руки способствуют развитию памяти, повышает уровень понимания написанного и стимулирует функционирование мозга в целом [3, с. 13]. Таким образом, комбинируя печать на клавиатуре с выполнением заданий на бумажном носителе от руки, слушатели практикуют оба способа записи информации

## Заключение

Исходя из вышеизложенного, сделаем вывод, что двух-компонентный учебный курс на ФДП НИУ ВШЭ, состоящий из учебной платформы Moodle и РТ по английскому языку, отвечает задаче информационно-образовательной среды по созданию условий для реализации личностно-ориентированного обучения с целью развития всех составляющих иноязычной компетенции слушателей.

Мы полагаем, что в перспективе использование двух компонентов учебного курса возможно успешно применять для реализации разных моделей смешанного обучения.

### Список использованных источников:

1. Анашкина Е. В., Валяева Е. Ф. Контроль иноязычных коммуникативных умений в электронных системах управления обучением // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. — 2014. — № 5(20).
2. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования/ А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, — 2019. — 343 с.
3. Askvik E. O., Weel F.R., & Meer A. V. (2020). The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. *Frontiers in Psychology*, 11.
4. Bloom B. S., Englehart M. D., First E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I:





А. Н. Емельянова,  
РФ, Покровск

## АРОМАТЕРАПИЯ КАК ФОРМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** данная статья описывает фрагмент урока английского языка, проведенный как итоговый проектный урок — пресс-конференция по теме “Healthy Body, Healthy Mind” в 8 классе, УМК English 8, авторского коллектива под руководством Кузовлева В. П. [1], включающий ролевую игру в ситуации «Встреча журналистов зарубежных СМИ с представителями всемирно известных брендов: российско-британского концерна “Unilever” и британского бренда средств по уходу за телом “The Body Shop”. Роли представителей и журналистов были распределены заранее. Представители брендов изучили историю создания, дальнейшее развитие производства компаний, выпускаемую продукцию, написали краткие памятки для ответов на вопросы. Журналисты подготовили бэджики с информацией: именами, названиями СМИ и подготовили вопросы представителям компаний. После вопросов-ответов и резюме модератора пресс-конференции (учителя) о широком использовании ароматических веществ в косметическом производстве и их значении был проведен сеанс ароматерапии для снятия эмоционального напряжения, релаксации учащихся с использованием натуральных ароматов: привычных и знакомых всем лука, чеснока, ели и др., а также эфирными и душистыми маслами малораспространенных ароматических веществ (жасмин, кедр, мята, др.)

**Ключевые слова:** ароматерапия, здоровьесберегающие технологии, релаксация, снятие эмоционального напряжения, профилактика вирусных болезней, восстановление обоняния после перенесенной коронавирусной инфекции, тренировка обонятельных функций, дегустация, эфирные/душистые масла, натуральные ароматические вещества.

Урок был построен из следующих этапов:

1. Знакомство иностранных изданий с представителями мировых брендов «Unilever» -Ириной Бахтиной, «The Body Shop» Анитой Роддик.
2. Вступительное слово модератора о пресс-конференции.

3. Краткое выступление представителей компании.
4. Вопросы-ответы журналистов и представителей компаний.
5. Краткая информация учителя о мире запахов, окружающих нас и их воздействии на человека.
6. Демонстрация слайдов с изображениями растений и их названий (повторение, введение и закрепление новых лексических единиц).
7. Фонетическая и семантическая отработка ЛЕ (лексических единиц).
8. «Дегустация» отдельных ароматов — знакомство учащихся с новыми для них запахами.
9. Игра-эксперимент с учащимися «Определи запах растения» с использованием заготовленных пробников с ароматами.
10. Заключительное слово учителя.

Поскольку цель данной статьи — осветить этапы ароматерапии на уроке, далее подробно опишу данный прием, опираясь на этапы урока 6, 7, 8, 9.

На 6 этапе урока было ознакомление учащихся с названиями растений, компоненты которых мы часто используем в жизни. Это — сосна, кофе, лимон, чеснок, чайное дерево и др. с визуализацией на интерактивной доске.

Следующий 7 этап урока — введение новых слов и их отработка (фонетическая отработка лексических единиц, составление словосочетаний и предложений с ними, упражнения на соотношение изображений со словом).

8 этап — «дегустиация» запахов, т. е. воздействие на обонятельные рецепторы. Собственно на этом этапе урока происходит процесс релаксации. Для данного этапа предварительно были заготовлены ватные палочки, пропитанные ароматами указанных растений. Дегустируемый материал заготовлен не из повседневных и привычных ароматов, как запахи лука, чеснока, кофе, лимона, которые каждый человек знает и умеет различать с раннего возраста. Лук, чеснок, лимон, кофе давно прочно вошли в обиходную жизнь людей и являются сопутствующими запахами в течение всей жизни. Почувствовав запах лука или чеснока, наша память непроизвольно переносит нас на кухню, где, как правило, мама хлопочет у плиты и колдует над семейным ужином, а над плитой витают вкусные запахи овощей и приправ. Эти кухонные ароматы пробуждают в нас непроизвольную «обонятельную» память.

Итак, вернёмся к дегустируемому материалу — к заготовкам материалов, которые могут вызвать трудности у учеников. Это — жасмин, мята, лаванда, кедр, эвкалипт, «пробники» которых заготовлены отдельно в герметически закрывающихся контейнерах.

На этапе знакомства с отдельными ароматами ученики вынимают ватные палочки, пропитанные ароматом, из контейнера и вдыхают тот или иной аромат. Для нейтрализации смешивания запахов были

заготовлены в отдельной таре зерна кофе.

Далее на 9 этапе урока ученик выходит к доске, и ему/ей даем вдохнуть заготовленные заранее в отдельной плотно закрывающейся таре запахи растений и продуктов. Ученик не должен видеть вдыхаемый предмет. Далее он должен определить по запаху аромат какого растения или продукта почувствовал и назвать его на английском языке (e.g. It's aroma of a pine-tree).

Заготовки ароматов сделаны на основе натуральных продуктов: чеснока, лимона, репчатого лука, молотой корицы и натуральных кофейных зёрен, а также на основе эфирных и душистых масел ели, сосны, лаванды, чайного дерева, жасмина и мяты, а также парфюмерно-косметической продукции: шампунь, духи и мыло.

Из 5 видов ощущений обоняние — самое чувствительное и быстрое. Это объясняется тем, что нерв, отвечающий за передачу обонятельных сигналов, связан с мозгом напрямую. Нос — единственный орган, не имеющий посредников при передаче информации об окружающем мире.

Вся получаемая информация о запахе хранится в гипоталамусе, регулирующем жизненно важные процессы в нашем организме. Также информация частично передается в гиппокамп, отвечающий за долговременную память и внимание. В итоге, ассоциирование слов с определенными ароматами способствует их запоминанию на долгосрочной перспективе.

Данный фрагмент урока был использован с целью релаксации и снятия эмоционального напряжения, сопровождающего итоговое занятие с целью скрытого контроля знаний. Кроме того, поскольку урок был проведён в период начала распространения COVID-19, считаю целесообразным введение данного этапа в структуру урока, так как научные исследования показали, что вдыхание эфирных масел растительного происхождения способствует восстановлению обонятельной функции после перенесённой коронавирусной инфекции.

Примененный в данном фрагменте приём также отсылает нас к технологии TPR (Total physical response) — полное физическое реагирование, созданной Джеймсом Ашером, которая основана на способе изучения детьми родного языка. Родители используют в разговорах с детьми язык тела и жесты. Родитель говорит: «дай мне мяч» и сопровождает это действием, а ребёнок в свою очередь повторяет. Такие разговоры длятся месяцами, ребёнок воспринимает звуки и сопровождающие действия, но не воспроизводит речь осознанно. Данная технология TPR делает попытки отзеркалить этот эффект на уроке изучения иностранного языка [5].

TPR (полное физическое реагирование) предполагает использование 5 видов чувств человека: зрения, обоняния, слуха, осязания и вкусовых



ощущений.

Таким образом, изучение иностранных языков с помощью TPR должно строиться не только на учебном материале учебника, но и на создании искусственных жизненных ситуаций, например, как «дегустация» и дальнейшее распознавание ароматических веществ.

Уместно также будет обратиться к биоадекватной методологии. Методика преподавания иностранных языков в конце XX — начале XXI столетия обогатилась новыми концептуально значимыми разработками, рожденными в процессе синтеза естественных и гуманитарных наук. Одной из таких находок является природосообразная биоадекватная методология, научно обоснованная и практически апробированная академиком РАЕН Н. В. Масловой в преподавании английского языка.

«Биологически адекватная методология преподавания учебных дисциплин основана на единстве мира и его природных проявлений. Она предполагает в процессе обучения обращаться к ярким природным образам, что повышает эффективность обучения и способствует гармонизации отношений учащихся с окружающим миром. Биологически адекватная методика основана на комплексе методов, опирающихся на конкретно-образное мышление. Применение биоадекватной методологии настраивает учащихся на путь естественного мышления образами». «В учебный процесс вовлекаются, как правило, все каналы чувственного восприятия; новая информация накладывается на личный опыт учащегося; подключается интуиция и активизируются творческие способности ученика» [2].

В процессе преподавания на основе биоадекватной методологии автор рекомендует применять образы естественной природы, создающие определенные ассоциации, например, цветов (ромашка, роза), плодов (яблоко, вишня, лимон, апельсин), деревьев (дуб, береза), птиц, звезд, водопада, солнца, неба, моря, реки, радуги. С помощью ярких опорных образов-символов можно эффективно структурировать учебно-познавательную информацию, облегчить усвоение нового» [3].

Исследуя тему, я обратилась за консультацией к сан-мед. инструктору школы Л. Н. Абрамовой о допустимости использования эфирных и душистых масел во фрагменте урока, и получила одобрительный отзыв. Хотя, Лена Николаевна заметила, что ученики с признаками ринита и простуды не смогут распознать запахи, но, как правило, в сегодняшних реалиях учащиеся с признаками ОРВИ и ОРЗ обязаны соблюдать самоизоляцию. По информации сан-мед. инструктора эфирные масла не оказывают негативного влияния при кратковременном воздействии. Так что считаю, что приём использования обонятельных рецепторов на уроке нестандартным и новым, и кроме этого, полезным, так как эфирные масла обладают широким спектром антибактериальной и противовирусной активности и традиционно используются для лечения

респираторных заболеваний [4].

Я считаю, что проведение подобных нестандартных уроков с включением описанной релаксации способствует повышению мотивации учащихся в изучении иностранного языка, снятию напряжения, улучшению эмоционального состояния учащихся и, следовательно, позитивного восприятия материала урока и эффективного его усвоения. Натуральные запахи и действия, связанные с темой урока, прочно запечатлеваются в памяти с опорой на жизненный опыт обучающихся.

В заключение, уроки подобного формата, а именно урок-конференция журналистов с представителями известных мировых компаний и включение фрагмента тренировки обонятельных функций является перспективным, как инновационная форма проведения урока, в которой присутствует новизна и необычность нетрадиционных средств обучения и как одна из форм здоровьесберегающих технологий. Подобные фрагменты релаксации с тренировкой обонятельных рецепторов можно расширить за счет введения других ароматов (яблока, мандарина, дыни, арбуза, огурца, помидора, ландыша, сирени и других растительных культур).

#### Список использованных источников:

1. УМК English 8; авторы: Кузовлев В.П и др.; Unit 5: Healthy life. Living guide. Project: Conference lesson
2. *Маслова Н. В.* Ноосферное образование. — М., 2002.
3. *Янченко В. Д.* Биоадекватная методология в преподавании иностранных языков (на примере урока вводно-фонетического курса китайского языка//Иностранные языки в школе. — 2006. — № 7. — С. 6
4. [www.krimroza.ru/catalog/aromaterapiya/](http://www.krimroza.ru/catalog/aromaterapiya/)
5. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tpr>



Т. Н. Ефремцева  
РФ, Московская обл., Химки

## ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация:** оценке качества профессионального образования отводится важнейшее место в системе подготовки кадров. Поиск новых путей формирования компетенций студентов, соответствующих требованиям рынка труда, — задача ученых, преподавателей вузов и практиков. Перспективы использования иммерсивных технологий позволяют по-новому посмотреть на готовность выпускников вузов к включению в реальную бизнес-среду. Использование VR&AR технологий в оценке качества подготовки кадров показано на примере создания отраслевых “skill boxes” и тренажеров, проведения межвузовских профессиональных конкурсов и ярмарок, разработки программ межкультурного общения, где иностранные языки выступают обязательным инструментом профессионального и личностного взаимодействия.

**Ключевые слова:** качество подготовки, виртуальная реальность, национальные стандарты качества.

*«Мировой кризис во многих сферах человеческой деятельности сегодня часто увязывается напрямую с кризисом образования, а новая миссия образования все чаще и чаще формулируется как спасительная».*

*Е. Н. Соловова [3, с. 4]*

Изменения — это новая норма в современном мире, результат технологических, геополитических, индустриальных, экологических и антропогенных вызовов. Начинать учить адаптироваться к быстро меняющейся экосистеме нужно как можно раньше, и продолжать на всех этапах образования, включая обучение человека на протяжении всей его жизни.

Учебные заведения профессионального образования стремятся соответствовать быстро меняющимся запросам рынка труда. Система качества существует, практически, в каждом вузе, она предусматривает развитие материальной, научной и учебной базы для формирования компетенций, определенных ФГОС, с участием всех заинтересованных

сторон. Приоритетным направлением развития образовательных программ выступает приведение их в соответствие с международными стандартами качества по направлениям подготовки, сертификация таких программ.

Однако здесь кроется главный недостаток — отсутствие индивидуальной сертификации студентов или сотрудников отраслевых организаций по программам качества. И даже если вуз имеет международный сертификат качества своих программ, это никаким образом не означает, что некий студент N, получив диплом вуза, обладает профессиональными компетенциями, подтвержденными этим сертификатом [2].

Рассмотрим, как происходит оценка качества профессиональной подготовки студентов сегодня, на примере вуза. Промежуточная аттестация включает зачеты, экзамены, курсовые работы и проекты, итоговая аттестация — это защита выпускной квалификационной работы, сертификаты и отзывы о практике, стажировке. Часть студентов участвует в предметных олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства вузовского, регионального, реже международного уровня, есть единичные случаи стажировок в компаниях.

Система оценки в соответствии с международными стандартами качества должна, в первую очередь, базироваться на свободном владении иностранным языком выпускниками, а затем на их профессиональных компетенциях.

Следовательно, возникает вопрос: возможно ли создать национальную систему качества профессионального образования по отраслям, доступ к которой был бы открыт не только вузам и колледжам, но и отдельным студентам или работникам индустрии, желающим подтвердить свою квалификацию (по профилям) в соответствии с международными стандартами?

Путь решения вопроса мы видим в создании новой, виртуальной образовательной среды по разным профессиональным квалификациям на национальном уровне в отраслевых центрах компетенций, которые бы учитывали требования международных стандартов качества.

Считаем, что, стремясь повысить качество профессионального образования, необходимо умело сочетать современные технологии с традиционными методами подготовки. Парадигма профессионального образования определяет необходимость использования технологий виртуальной реальности не только в учебном процессе, но и в оценке качества подготовки кадров для индустрии.

Приведем несколько определений, необходимых для понимания вопроса. Так, виртуальную образовательную среду профессор М.Е.Вайндорф-Сысоева определяет как «совокупность субъектов образования, информационного содержания и коммуникационных воз-

возможностей локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемых и используемых для образовательных целей всех участников системы обучения» [1, с.14].

Под иммерсивным (*от англ. immersive* — многоканальный, создающий эффект присутствия или погружения) обучением понимается искусственно смоделированная с помощью IT технологий среда, в которой студенты полностью погружаются в образовательный процесс, стимулирующий визуализацию [5, 7].

Технология виртуальной реальности (**Virtual Reality** or **VR**) подразумевает использование цифрового моделирования образовательного пространства. Используя специальную гарнитуру, студент как бы погружается в виртуальный мир, определенный учебными задачами, он может выполнять физические и творческие задания в условиях симуляции.

Технология дополненной реальности (**Augmented Reality** or **AR**) дает возможность изменять/улучшать реальное образовательное пространство, используя цифровой интерфейс [6].

Сочетание дополненной и виртуальной реальности, так называемая смешанная реальность (**Merged Reality** or **MR**), решает задачи «воссоздания» реального взаимодействия обучающихся с цифровыми и физическими объектами в одном пространстве [4].

Интерес к технологиям дополненной реальности растет по всему миру (Рис.1.), создавая условия профессиональному образовательному сообществу для поиска новых решений оценки качества профессиональной подготовки кадров в современных условиях.

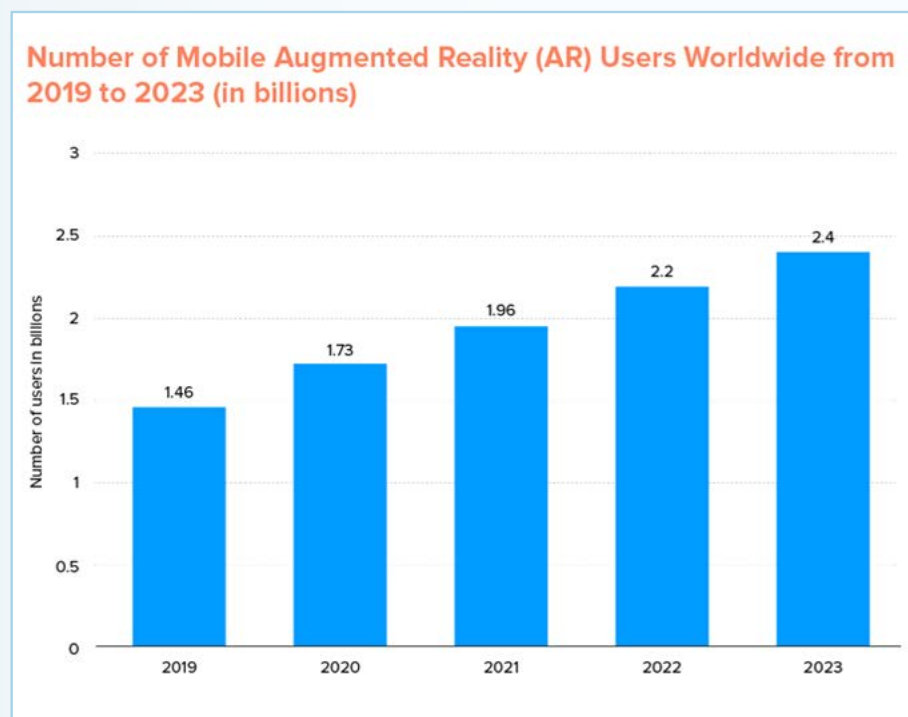


Рис. 1. Число пользователей мобильных устройств дополненной реальности в мире с 2019 по 2023 годы (в млн.) [8].



Перспективы использования VR&AR технологий в оценке качества подготовки кадров мы видим в создании отраслевых “skill boxes” и тренажеров (симуляторы на русском и иностранном языках) на базе профильных вузов, которые помогут студентам «прокачивать» свои профессиональные и гибкие умения и навыки (vocational & soft skills), приводя их в соответствие с современными требованиями рынка.

Следующий шаг — проведение межвузовских профессиональных конкурсов и ярмарок в иммерсивной среде с привлечением реальных работодателей, с организацией «переговорных программ» межкультурного общения на русском и иностранных языках, что будет свидетельствовать о качестве подготовки кадров в отраслевых вузах.

Важной задачей профессионального образовательного сообщества является создание национальных стандартов качества подготовки кадров по отраслям, основанных на требованиях международных стандартов, с учетом национальных особенностей.

Для реализации данной идеи требуется, прежде всего, тщательное исследование международного и российского рынка профессионального образования по отраслям: важно определить степень востребованности данной услуги вузами, студентами и работниками индустрии. Необходима консолидация усилий ученых профильных вузов, профессиональных сообществ, ассоциаций и работодателей не только внутри России, но и на международном уровне.

#### **Список использованных источников:**

1. *Вайндорф-Сысоева М. Е.* Методика дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова; под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 194 с.
2. *Ефремцева Т. Н.* Перспективы организации языковой подготовки в туристском вузе на основе дистанционных образовательных технологий. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе : 3-я Международная научно-практическая конференция (Москва, 11–12 декабря 2018 года) : сборник материалов / МГТУ имени Н. Э. Баумана, Ассоциация технических университетов России и Китая. — Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2019. — 477, [1] с.
3. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей/ Е. Н. Соловова. — М. : АСТ: Астрель, 2008. — 272с.
4. Дополненная и виртуальная реальность на рынке образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.marketsandmarkets.com/Market->

- [Reports/virtual-classroom-market-203811025.html](https://www.weforum.org/reports/virtual-classroom-market-203811025.html) (дата обращения: 24.09.2022)
5. *Kitson A. Immersive Interactive Technologies for Positive Change: A Scoping Review and Design Considerations / A. Kitson, P. Mirjana, R. Bernhard // Frontiers in Psychology. — 2018. — #9. — Pp. 56–59.*
  6. <https://antitreningi.ru/info/e-learning/immersivnoe-obuchenie/> (дата обращения: 15.10.2022).
  7. <https://www.weforum.org/reports/upskilling-for-shared-prosperity/> (дата обращения: 21.10.2022).
  8. <https://www.statista.com/statistics/1098630/global-mobile-augmented-reality-ar-users/> (дата обращения: 28.10.2022).



*И. А. Иванникова*  
*РФ, Москва*

## **ТРИАДА ЯЗЫК-КУЛЬТУРА-ЛИЧНОСТЬ В ФОКУСЕ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА**

**Аннотация:** настоящая статья призвана раскрыть потенциал проектной и исследовательской деятельности, организуемой преподавателем немецкого языка, в формировании представлений у обучающихся тесной связи между языком и культурой, а также личностными социально и профессионально значимыми качествами. Автор работы раскрывает такие аспекты темы, как роль проектной технологии в реализации требований ФГОС посредством следования принципам межкультурного и компетентностного подходов, развивающий и воспитательный потенциал проектно-исследовательской деятельности, реализуемой в рамках учебного процесса и внеурочной деятельности с обучающимися по немецкому языку как второму иностранному. Особое внимание автора сосредоточено на сотрудничестве обучающихся и преподавателя для эффективности достижения результатов проектной работы, в фокусе которой находится исследование взаимосвязи языка, культуры и личности. В качестве результатов работы представлены примеры «продуктов» проектно-исследовательской деятельности школьников в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык (немецкий как второй иностранный)», процесс выполнения которых способствовал формированию ключевых компетенций обучающихся, как собственно личностных, так и предметных, метапредметных.

**Ключевые слова:** проектная технология, исследовательская деятельность, межкультурный подход, компетенции, немецкий язык.

Современная школа выступает инструментом всестороннего развития личности ученика. Помимо образовательных задач педагоги выполняют множество развивающих и воспитательных функций, необходимость которых определяется содержанием регламентирующих документов, изданных на государственном уровне. Современная система иноязычного школьного образования усложняется за счёт важности оформления дисциплины в многоаспектную структуру, цели которой «формулируются на ценностном, когнитивном и прагматическом уров-

нях», затрагивая широкий пласт личностных, предметных и метапредметных планируемых результатов обучения [3, с. 54].

В данном контексте представляется возможным преподавателю иностранного языка сконцентрировать свои усилия на инновационной деятельности, применяя современные технологии, цифровые образовательные ресурсы (далее — ЦОР), используя академические и профессиональные знания, а также имея желание исследовать культурные и языковые особенности страны изучаемого языка, родного края совместно с учениками. Плодотворным в этой связи оказывается применение технологии проектов как эффективное средство формирования ключевых компетенций школьников в диалоге культур.

Как показывает практика, формирование ключевых компетенций учеников в проектной деятельности напрямую зависит от уровня сформированности профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, его умения создавать инновационную и творческую образовательную среду, в том числе и через проектную деятельность. Согласимся с мнением Е. О. Папиной о том, что дисциплины языкового цикла обладают наибольшим арсеналом средств для приобщения школьников к мировой культуре, а это предполагает, что обучение иностранному языку «можно квалифицировать как компонент общей культуры личности» [4, с. 294].

Организация проектной и исследовательской деятельности в обучении немецкому языку могут быть детерминированы принципами межкультурного и компетентностного подходов. Несомненными достоинствами совместной деятельности учителя и ученика становится удовлетворение образовательных потребностей школьников, развитие их творческих способностей, оптимизация средств обучения за счёт приобщения к освоению иностранного языка внеаудиторного времени [1, с. 163], а поддержание эффективной коммуникации в паре «преподаватель-обучающийся» способствует формированию субъект-субъектных отношений в процессе иноязычного образования, что демонстрирует ценность ученика как полноправного участника процесса обучения, положительно влияя на его личностный рост. В этом, в частности и реализуется взаимосвязь языка, культуры и личности в ходе освоения учебной дисциплины «Иностранный язык (немецкий)».

Обратимся к конкретным примерам реализации проектной технологии из опыта работы преподавателя немецкого языка, объединяющим принципом которых выступает триада язык-культура-личность как базис лингвокультурологии. По определению Е. О. Опариной «лингвокультурология это гуманитарная дисциплина, изучающая воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру» [2, с. 24].

В практике обучения немецкому языку как второму иностранному в ФГКОУ «Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц МО РФ» широко используется проектная технология. Например, в рамках индивидуального итогового проекта (далее — ИИП) мы исследовали фразеологическую картину мира как языковой феномен национально-культурного наследия, а именно, анализировали и систематизировали немецкие и русские фразеологизмы, транслирующие менталитет и особенности национального характера носителей немецкого и русского языков, по тематическим группам «Человек», «Национальный характер», «Одежда», «Предметы быта», «Еда», «Животный мир», «Растительный мир», «Природа», затем эффективно интегрировали идиомы в учебный процесс как дидактическое сопровождение уроков. «Продуктом» проектной деятельности стал макет выставки «Немецкие и русские фразеологизмы о национальном характере» в виде презентации Prezi. Такая форма презентации проекта позволила воспитаннице очертить круг специфических черт национального характера немцев и русских, сравнить, сделать выводы. Реализация проекта способствовало развитию таких ключевых компетенций, как самостоятельный поиск информации, формирование иноязычных интерпретационных способностей, расширение навыков межкультурной коммуникации. Подготовка макета выставки была направлена на творческую самореализацию воспитанницы.

Раскрытию связи языка и культуры был посвящён ИИП «Тайны взаимосвязи языка и культуры в метро Москвы и Берлина». Мы поднимаем в проекте проблему необходимости сохранять культурные ценности и знания, закодированные в «языке» метрополитена двух столиц как источника не только отечественного, но и мирового культурного наследия. В результате исследования нами разработан «продукт» — «Виртуальная экскурсия по метрополитенам Москвы и Берлина», выполненный в программе «Google Планета Земля». Привлекательность программы состоит в размещении в сети Интернет спутниковых изображений земной поверхности, а значит, в возможности показать со всех сторон экскурсионные объекты. Благодаря созданным нами ментальным карточкам в программе «Miro» экскурсия стала не только зрелищной, но и познавательной. В центре ментальной карточки расположено название станции на немецком или на русском языке, выделено ключевое слово, которое имеет прямую ассоциацию с названием станции. Далее мы рассматриваем знаковые события, связанные с проектированием, построением, открытием, реконструкцией станции метро. Затем идет информация о переименованиях станции, её создателях и оформлении. Мы также даём информацию о территориально близких культурных памятниках столицы и о российско-германских отношениях. На карточке мы размещаем интересную историю, связан-



ную с этим местом, знаменитым человеком. Виртуальная экскурсия эффективно интегрирована в учебный процесс по темам «Ориентация в городе», «Транспорт», «Воздух Берлина», «Москва». Здесь развиваются такие ключевые компетенции ученика как способность производить сравнительно-сопоставительный анализ языковых явлений, совершенствовать навыки работы с компьютером, выявлять взаимную детерминированность языка и культуры.

Развитию мотивационной сферы обучающихся в накоплении лингвокультурологических знаний способствовало создание мини-проектов по теме «Экскурсия по “русскому” Берлину». Урок-экскурсия посвящён великим русским деятелям культуры и искусства М. И. Глинке, Б. Л. Пастернаку, В. В. Маяковскому, М. И. Цветаевой, В. В. Набокову, жизнь и творчество которых связаны со столицей Германии, её памятными местами, достопримечательностями, культурной жизнью, что нашло художественное воплощение в текстах произведений на русском и немецком языках. Юные экскурсоводы разработали на базе разнообразных ЦОР интересные маршруты и провели познавательные виртуальные экскурсии «Берлин Марины Цветаевой», «Соловей над Берлином» (М. И. Глинка), «В гостях у Бориса Пастернака», «Берлинский марш Владимира Маяковского», «Место действия — Берлин» (В. В. Набоков) по «русскому» Берлину. Необходимо отметить, что на всех этапах создания учебного проекта преподаватель выполнял регулирующую и поддерживающую функцию. В частности, были разработаны рабочие листы с подготовительными познавательными упражнениями, в которых отчётливо прослеживается триада язык-культура-личность, предложена система оценивания мини-проектов. Кропотливая совместная работа преподавателя и учеников позволила развить такие ключевые компетенции воспитанниц как работа в команде, совершенствование навыков использования ИКТ, ЦОР для удовлетворения образовательных потребностей.

В заключение хотелось бы отметить важность организации проектной деятельности на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности, так как она позволяет рассмотреть исследуемую тему под единым ракурсом разных школьных предметов и наук, в сравнении родного и иностранного языков, а также способствует расширению страноведческого и лингвистического кругозора, фоновых и профессиональных знаний. Отметим также плодотворность реализации триады язык-культура-личность в проектной деятельности. Знание культурных реалий, языковых особенностей страны собеседника и родного края создает благоприятные условия для полноценной межкультурной коммуникации, которая на сегодняшний день оказывается в фокусе особого внимания лингводидактики.

**Список использованных источников:**

1. *Коржавина Д. Б.* Инновационные технологии в процессе преподавания иностранного языка как способ реализации познавательной и созидательной активности учащихся во внеурочной деятельности / Д. Б. Коржавина, О. С. Федорович // Большое евразийское партнёрство: лингвистические, политические и педагогические аспекты: Материалы II Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 10 декабря 2020 года / Отв. ред. Е. Ю. Харитонова. — Москва: Московский государственный областной университет, 2021. — С. 161–165.
2. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — С. 24.
3. *Овчинникова А. В.* Современные технологии обучения иностранным языкам в общеобразовательных организациях Московской области: опыт, проблемы, тенденции / А. В. Овчинникова // Академический вестник Академии социального управления. — 2018. — № 1(28). — С. 54–71.
4. *Папина Е. О.* Инновационные технологии в развитии страноведческих знаний школьников / Е. О. Папина // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 22 апреля 2021 года. — Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. — С. 293–297.



*E. A. Ivanova*  
*RF, Moscow*

## USING MIRO IN AN EXAM PREPARATION COURSE

**Abstract:** this article discusses the use cases of Miro in an exam preparation class both offline and online. As part of exam preparation, teachers often have to work with a large number of sources of information, and Miro can successfully help organize all the materials and involve students in the educational process.

**Key words:** Miro, virtual digital board, LMS, exam preparation, foreign language.

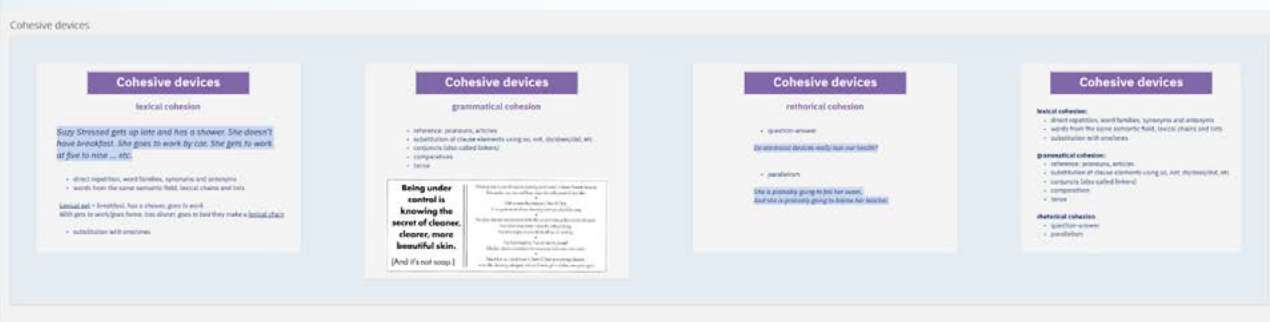
In the foreign language exam preparation course, apart from the main coursebook, teachers usually use a lot of supplementary materials found specifically for their students' needs [1, p. 22]. Many of the lesson materials are produced by teachers themselves due to some differences in students' background knowledge. Such an abundance of sources leads to the challenge that teachers need to carefully organize all the materials in the course so that students can quickly access the necessary information without any difficulties. In large institutions, Learning Management Systems (LMS) are used for such purposes — websites that bring together a number of resources for running a course [7, p. 343], such as Moodle, GetCourse or Google classroom. Smaller institutions may use other ways of keeping information such as VK groups, Notion, or Google Drive. Miro, which is described in this article, has become not only one of the most convenient ways to organize information but also a great tool to enhance language teaching practice.

Miro is a virtual collaborative whiteboard that allows people to work together effectively synchronously and asynchronously [6]. Different features of the platform turned it into a powerful teaching tool for many educators, which help their students to be cognitively and emotionally engaged into lessons [9, p. 3].

In both online and offline classrooms, Miro can be used as an alternative to regular presentations by sharing the screen without asking the students to access the board (pic. 1). If information is delivered with no visual support given, students tend to be more sleepy and less engaged, which



badly influences their exam preparation. Visual media makes learning more enjoyable, interesting and understandable [5, p. 13]. Miro has all the necessary tools for creating efficient presentations: you can add text, photos, videos and custom design. Moreover, there are also several additional features that make it easier for a teacher to design presentations: it is possible to convert pictures to text, quickly find the necessary pictures right in the application, add sticky notes to work with emergent language, use a “highlighter” and a “pen” to attract students’ attention to key information. Such audio-visual materials have a positive contribution to students’ language learning as they help students to understand the material better [4, p. 59]. Creating such materials take time (not longer than creating presentations), but in the future, they can be reused as many times as you need with different groups and courses.



(pic. 1)

When it comes to online learning, it is important to use modern learning technologies because they promote students’ engagement in online lessons [2, p. 1224]. Miro allows to create a more engaging atmosphere. Usually, to create one, teachers might have to look for and pay for various online services, such as Baamboozle, Liveworksheets and Wordwall, which have a lot of advantages. However, because of them, there is a huge number of links that need to be organized and there might be some additional costs for the teacher or organization. On Miro, you can do many of the activities that these platforms offer: jumbled words / sentences / paragraphs (pic 2.1); matching tasks (pic 2.2); categorisation (pic 2.3); word maps (pic 2.4). The disadvantage again is that it will probably take a little more time to create them, but such materials can be reused with other students many times, which is especially relevant when you focus on some narrow area, such as exam preparation.

Jumbled sentences

1	losers who	Winners are
2	Don't watch	started today
3	a dream with	wish you had
4	got up	and gave
	do what it does	- keep going
	A goal is	now you may
	one more try	a deadline
	the clock	A year from

→

1	Winners are	losers who	got up	and gave	one more try
2	Don't watch	the clock	do what it does	- keep going	
3	A goal is	a dream with	a deadline		
4	A year from	now you may	wish you had	started today	

(pic 2.1)

Matching

1. She <b>lives</b> in a small house with her husband and children.	a. a regular action
2. His children <b>are growing up</b> fast.	b. a past habit in the past
3. I <b>used to sell</b> clothes on a stall with my father.	c. characteristic behaviour
4. She usually <b>goes out</b> in the evening.	d. a long-term situation
5. He's <b>staying</b> with the family at the moment.	e. a past habit in the past
6. We <b>used to live</b> in Bridgetown.	f. a temporary situation
7. He'll <b>sit and doze</b> in an armchair all evening.	g. an annoying or surprising habit
8. She's <b>always making</b> long calls on the phone.	h. a past state in the past
9. I <b>would help</b> my mother with the cooking.	i. a changing situation

→

1. She <b>lives</b> in a small house with her husband and children.	d. a long-term situation
2. His children <b>are growing up</b> fast.	i. a changing situation
3. I <b>used to sell</b> clothes on a stall with my father.	b. a past habit in the past
4. She usually <b>goes out</b> in the evening.	a. a regular action
5. He's <b>staying</b> with the family at the moment.	f. a temporary situation
6. We <b>used to live</b> in Bridgetown.	h. a past state in the past
7. He'll <b>sit and doze</b> in an armchair all evening.	c. characteristic behaviour
8. She's <b>always making</b> long calls on the phone.	g. an annoying or surprising habit
9. I <b>would help</b> my mother with the cooking.	e. a past habit in the past

(pic 2.2)

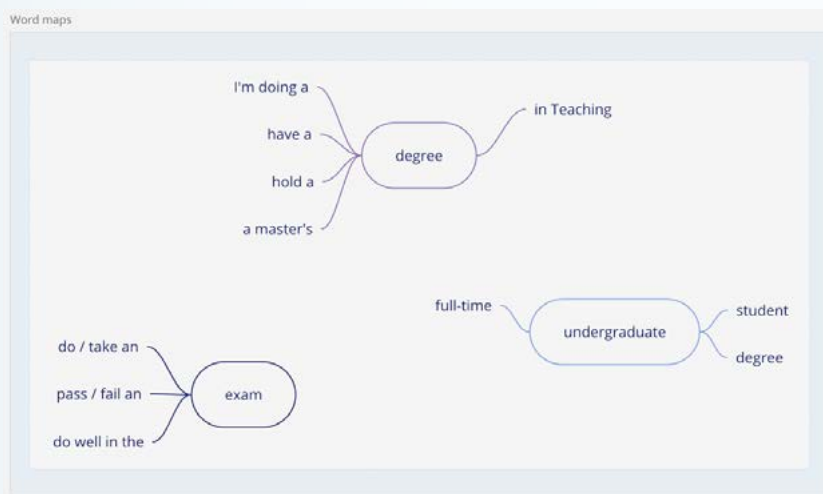
Jumbled sentences

1	losers who	Winners are
2	Don't watch	started today
3	a dream with	wish you had
4	got up	and gave
	do what it does	- keep going
	A goal is	now you may
	one more try	a deadline
	the clock	A year from

→

1	Winners are	losers who	got up	and gave	one more try
2	Don't watch	the clock	do what it does	- keep going	
3	A goal is	a dream with	a deadline		
4	A year from	now you may	wish you had	started today	

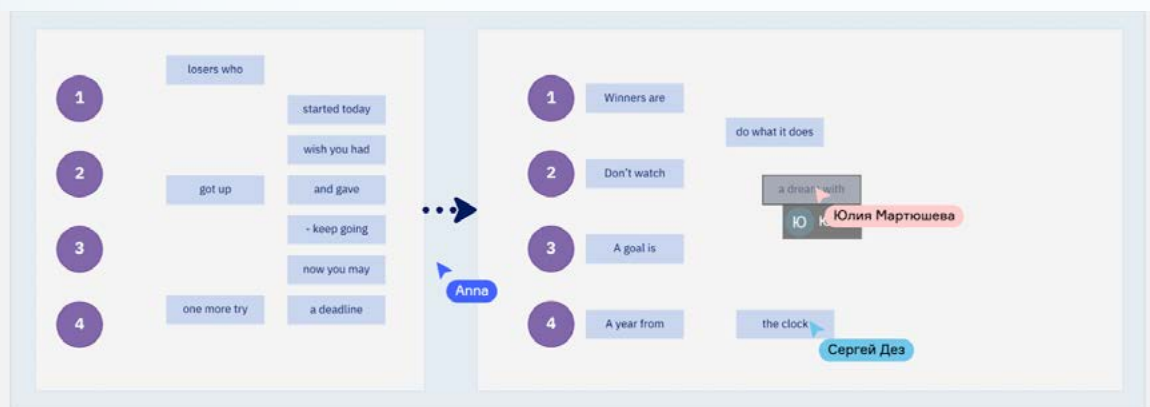
(pic. 2.3)



(pic. 2.4)

Because of various resources and links, information is often lost and students cannot return to it to revise, which can lead to students' frustration. Also, a huge number of links can have a bad effect on the motivation of students with poor digital literacy. To avoid these problems, it is efficient to use Miro, which helps organize all the materials in one place. When materials are clearly organized, students can easily return to them independently outside of structured lesson times [8, p. 102]. In this way, Miro makes information more accessible and easier to digest and serves as an alternative to the LMS that might be used in an exam preparation class [3, p. 99].

Miro also might create a real classroom atmosphere and make students' collaborative thinking visible to their peers and themselves while working online. Since this resource was initially created for collaborating on work-related projects, this tool allows teachers to monitor and control assignments in real-time, as it usually happens in an offline classroom. On the board, you can see where the students are and what exactly they are doing (pic. 3), which helps to scaffold, if necessary, and notice errors for further feedback. For example, it is possible to conduct a mock exam and track how much time students need to complete a task and where they made mistakes.



(pic. 3)

All of the above leads to the conclusion that Miro can become a convenient LMS system where you can accumulate all the necessary information: lesson presentations, interactive exercises, additional resources, homework, links for writing submission documents — everything you need to prepare students for exams. Overall, a well-organized system of well-designed materials helps students to keep track of the coursework and provides them with a more effective and efficient learning experience.

#### List of references:

1. *Burgess S., Head K.* How to Teach for Exams. Harlow: Longman, 2005. 156 p.
2. *Chen P. D., Dumford A., Guidry K.* Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement // *Computers & Education*. 2010, No. 54, 1222–1232 p.
3. *Johnson K. E.* Miro, Miro: Student perceptions of a visual discussion board. In *Proceedings of the 40th ACM International Conference on Design of Communication (SIGDOC '22)*, 2022, 96–101 p.
4. *Mahmud M., Arrifqi M.* Motivation of Students in the Learning English through Audio Visual Media // *Darussalam English Journal (DEJ)*. 2021, No. 1(1). 55-80 p.
5. *Maulida S., Hadi M.* Using Audio Visual Media to Improve English Learning Outcomes // *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 2022, No. 1(5), 11–15 p.
6. *Perminova M.* What is Miro? Miro Support & Help Center. URL: <https://help.miro.com/hc/en-us/articles/360017730533-What-is-Miro-> (Date of access 22.10.2022)
7. *Scrivener J.* Learning Teaching. Oxford: Macmillan, 2011, 414 p.
8. *Thomas P., Spruce J. and Moriarty S.* From Sharing Screens to Sharing Spaces // *Design and Technology Education: An International Journal*, 2021, No. 26(4), 96–111 p.
9. *Thompson A., Yuen B.* Using Miro to Enhance Students' Online Engagement and Learning in a Science Communication Module, 2022, URL: [https://www.researchgate.net/publication/363406327\\_Using\\_Miro\\_to\\_Enhance\\_Students%27\\_Online\\_Engagement\\_and\\_Learning\\_in\\_a\\_Science\\_Communication\\_Module](https://www.researchgate.net/publication/363406327_Using_Miro_to_Enhance_Students%27_Online_Engagement_and_Learning_in_a_Science_Communication_Module) (Date of access 14.10.2022)



*Г. В. Игонина*  
РФ, Новосибирск

## КОМБИНИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТНО — ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

**Аннотация:** комбинированное обучение или, *blended learning*, как данный феномен называется в англоязычной литературе, в последние несколько лет приобретает всё большую актуальность. В России это связано, по-видимому, с переводом на русский язык многих известных работ по методике преподавания в формате комбинированного обучения, сделавшим данную методику более доступной, а также с повсеместным ростом компьютеризации образования. Компьютеризация образования дала возможность не только активно использовать разные каналы восприятия информации: визуальный, аудиальный, кинестетический, но одновременно с этим обеспечила асинхронное ознакомление с информацией, позволила сформировать более разнообразные и гибкие подходы к расписанию занятий и срокам обучения, что в результате позволило сделать процесс обучения более личностно — ориентированным, более полно отвечающим образовательным потребностям современных студентов.

**Ключевые слова:** комбинированное обучение, смешанное обучение, перевернутое обучение, синхронное обучение, асинхронное обучение, личностно — ориентированное обучение, онлайн обучение, метод проектов

Весной 2020 года вынужденное удалённое обучение заставило многих из нас пересмотреть свои подходы к обучению, более пристально взглянуть на известные и успешно применяемые в других странах технологии обучения. Одна из которых, как было сказано выше, комбинированное обучение. Следует отметить, что ряд российских авторов переводят английский термин “*Blended learning*” как «смешанное обучение», данный термин применяется наряду с двумя другими: комбинированное обучение, гибридное обучение. Хотя стоит отметить, что «гибридное обучение» за последние несколько лет приобрело несколько иную коннотацию, обозначая такой формат занятий, когда

преподаватель, проводя занятие в аудитории для группы студентов, в тоже время, включив видеокамеру, обеспечивает трансляцию данного занятия для студентов, находящихся за пределами университета.

Эффективности комбинированного (смешанного) обучения в последние годы было посвящено ряд работ отечественных авторов. «Технология электронного обучения предоставляет мультимедийный контент вне времени и места для обучающихся с разными возможностями и запросами. Сочетание онлайн-овых и оффлайн-овых элементов позволяет сделать обучение эффективным, экономичным и удобным, а учебный процесс интерактивным, личностно-ориентированным и адаптивным для всех заинтересованных в обучении сторон». [2, с. 59]

Особенно ценным, на наш взгляд, представляется наблюдение коллег из Национального Исследовательского Томского Политехнического Университета: «Смешанная модель может быть представлена в виде цикла «предаудиторная работа — аудиторная работа — постаудиторная работа», который реализуется во взаимосвязанных электронной и аудиторной компонентах проектирования. Осуществляется переход от контентноцентричного к студентоцентричному обучению, которое ориентировано не на получение знаний, а на достижение результатов обучения и формирование компетенций». [1, с.10-11]

Опрос среди преподавателей и студентов Новосибирского Государственного Технического университета, проведенный в 2021 году выявил большую готовность студентов к смешанному формату обучения по сравнению с преподавателями. В опросе приняли участие 150 студентов и 60 преподавателей. В своих ответах они ориентировались на различные форматы обучения английскому языку. Так графически выглядят ответы студентов на вопрос о наиболее предпочтительном формате обучения. (Рисунок 1)

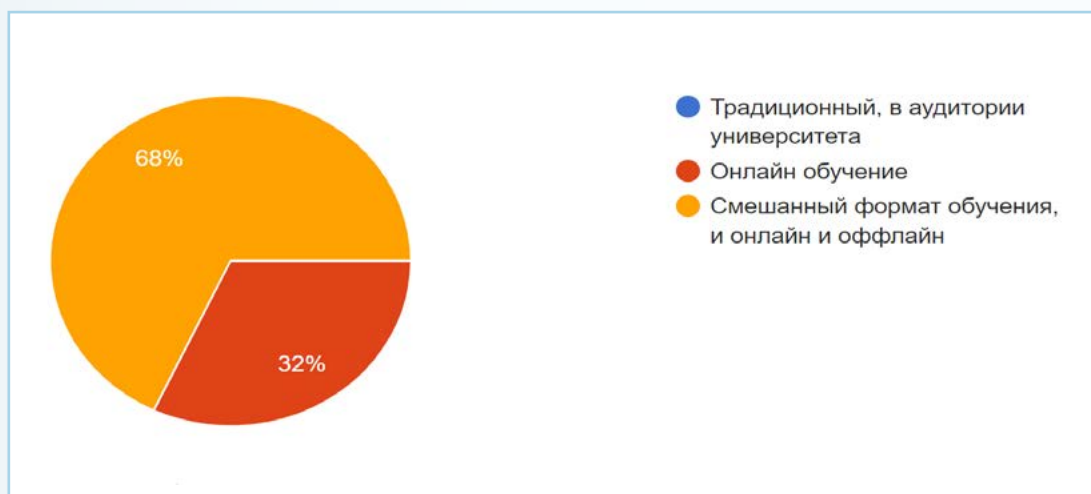


Рисунок 1. Ответы студентов НГТУ о предпочитаемом ими формате обучения

Сравним ответы студентов с ответами преподавателей на тот же самый вопрос о наиболее предпочтительном для них формате обучения. (Рисунок 2)



Рисунок 2. Ответы преподавателей НГТУ о предпочитаемом ими формате обучения

Из приведённых на рисунках 1 и 2 графиках видно, что более половины участников опроса среди преподавателей предпочитают работать в традиционном формате, в аудитории учебного заведения, согласно фиксированному расписанию занятий и в студенческих группах, сформированных на постоянной основе; в то время как большинство студентов предпочитают учиться в смешанном формате, имея гибкое расписание занятий и не возражают оказаться в одной группе с однокурсниками других факультетов при изучении английского языка. Большой интерес представляют ответы двух групп респондентов о реальном формате обучения, с которым приходится иметь дело в течение последних нескольких лет, включая текущий момент. (Рисунки 3 и 4).



Рисунок 3. Ответы студентов о продолжительности обучения в дистанционном или смешанном формате

Ответы студентов свидетельствуют о том, что независимо от нашего желания и умения работать в дистанционном или смешанном формате,

мы все оказались в новой образовательной реальности, где, не взирая на личные предпочтения, приходится опираться на цифровые технологии, предоставлять более сильным студентам возможность быстрее и раньше пройти программу обучения по предмету, сформировав смешанную группу из студентов разных факультетов, студентов, которым требуется больше времени на освоение программы.

Таким образом, применение компьютерных технологий способствует к переходу к лично — ориентированному образованию, по крайней мере с точки зрения его организации. Что касается качества смешанного обучения, результаты опроса продемонстрировали недоверие преподавателей к новому формату, почти 43% опрошенных преподавателей считают, что при доминировании смешанного формата обучения его качество будет снижаться.

В то же время 92% опрошенных студентов считают, что наоборот, более гибкий формат обучения позволит им улучшить свои показатели в учебе, а наличие выбора повысит мотивацию и ответственность за своё образование.

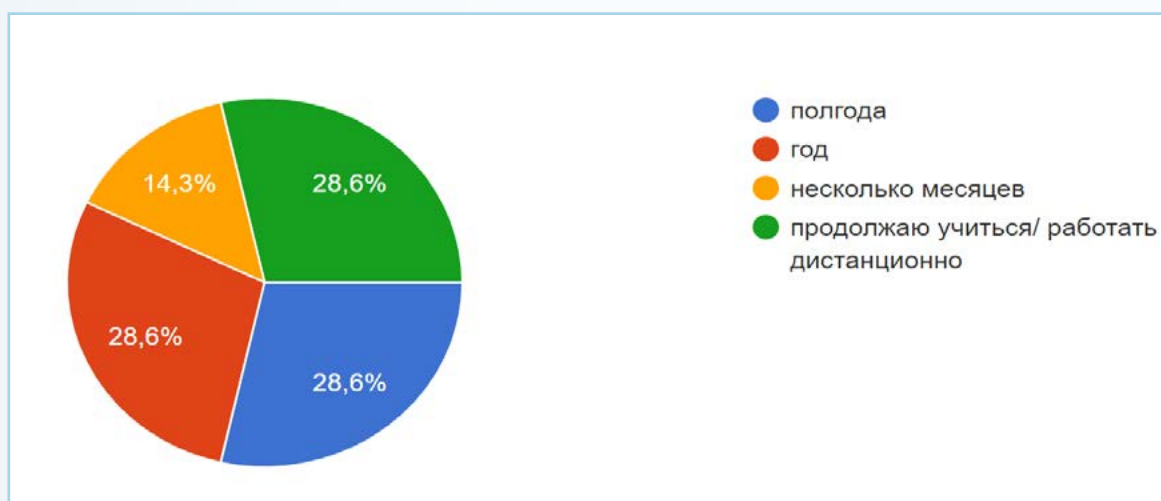


Рисунок 4. Ответы преподавателей на вопрос о продолжительности работы в смешанном или дистанционном формате

Согласно рисунку 4, преподаватели, как и студенты, в течение последних нескольких лет не могут позволить себе возможность проводить только аудиторные занятия. Разумеется, необходимо проводить более широкий опрос участников образовательного процесса в более крупных масштабах чтобы делать выводы о наступивших переменах. Тем не менее анализ работ отечественных и зарубежных авторов даёт основание констатировать формирование новой образовательной реальности в глобальном масштабе.

Вместе с тем, следует отметить, что первое руководство о том, что представляет собой смешанное (комбинированное) обучение или



“blended learning” было издано в США в 2006 Чарлзом Грейхэмом. [3] Автор подчёркивает, что активное внедрение в повседневную жизнь компьютерных технологий в последнее десятилетие 20 века привело к существенным изменениям во всех областях жизни социума, в том числе и в сфере образования. Первое, что упоминает Чарлз Грейхэм в своей работе, это появившаяся возможность асинхронного обучения, повлекшая за собой создание более гибких форм обучения, позволяющих индивидуализировать обучение, отныне студенты сами могли выбирать формат обучения, темп и уровень изучения материала. В профессиональной жизни преподавателей также наступили перемены, связанные с возможностью контроля усвоения знаний студентами на базе цифровых платформ. Появилась возможность более эффективного обучения, индивидуального подхода к учащимся. Автор отмечает шесть главных составляющих, баланс между которыми важно соблюдать для обеспечения эффективного смешанного (комбинированного) обучения, это такие параметры как 1) роль живого взаимодействия между обучаемыми и преподавателем, 2) роль выбора, осуществляемого обучаемыми, саморегуляция, 3) модели поддержки и тренировки, 4) нахождения баланса между инновацией и производительностью, 5) культурная адаптация и 6) взаимодействие с цифровым устройством.

Живое взаимодействие в ситуации смешанного обучения приобретает большую важность, так как в ситуации асинхронного обучения обучаемым предстоит самостоятельно разбираться в инструкциях, созданных преподавателем в письменной форме или в формате видеозаписи. Не меньшую трудность представляет умение делать самостоятельный выбор и нести за него ответственность. Формат заданий необходимо подбирать исходя из интересов обучаемых, ключевое значение имеет прикладной аспект, полученные знания нужно уметь применять на практике. Авторы теории комбинированного обучения особенно выделяют необходимость учитывать экономическую целесообразность при внедрении инноваций. Культурная адаптация означает баланс между глобальными императивами и местными культурными традициями.

Наиболее важным, на наш взгляд, является мысль автора о том, что смешанное обучение это технология, используя которую, преподаватель выбирает стратегии, наиболее подходящие для успешного и эффективного обучения его студентов. Более того, обучаемые и преподаватель совместно вырабатывают свои индивидуальные стратегии смешанного обучения, опираясь на традиционное обучение в аудитории и компьютерные технологии.

**Список использованных источников:**

1. *Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю.* Смешанное обучение: секреты эффективности // Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Уровневая подготовка кадров в контексте образовательных инновационных технологий. — 2014. — С. 8–13.
2. *Нагаева И. А.* Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2016. — № 6. — С. 56–67.
3. *Graham C. R.* Blended Learning Systems: definition, current trends and future directions. San Francisco, Pfeiffer Publishing, 2006, pp. 3–23.



*В. А. Климчук  
Е. И. Берулава  
РФ, Москва*

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

**Аннотация:** настоящая статья посвящена одному из наиболее актуальных вопросов современной лингводидактики: применению современных технологий в обучении иностранным языкам. Рассматриваются вопросы технологической компетентности преподавателей, подготовке педагогов к использованию инновационных технических средств обучения. Приводятся примеры работы студентов и преподавателей в системах Электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), перечисляются программы и платформы с возможностью совместной работы в режиме реального времени (онлайн-доски), интернет-сайты, позволяющие формировать облака слов. Продолжают быть востребованными учебные разделы крупных информационных и культурно-образовательных интернет-порталов, таких как British Council, TV5Monde. Наконец, статья не обходит стороной такой спорный и неоднозначный вопрос как использование студентами онлайн-переводчиков, значительно снижающих навыки самостоятельной работы по поиску, обработке и дальнейшему закреплению новых слов в активном словаре учащихся.

**Ключевые слова:** современные технологии обучения, онлайн-доски, онлайн-переводчики, обучающие интернет-порталы.

Современные интерактивно-коммуникативные технологии все больше интегрируются в образовательный процесс, в частности — в процесс преподавания иностранных языков. Эта интеграция не только неизбежна, но и положительна, поскольку технологизация учебного процесса позволяет не только улучшить качество образования в целом, но и повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка. На сегодняшний день реализуется множество программ повышения квалификации преподавателей, освоение которых повышает технологическую грамотность, позволяет преподавателям уверенно применять современные технологические наработки в ходе занятий со студентами. Современные компьютерные технологии, используемые в процессе

обучения, можно условно разделить на внутриобразовательные и внутриаудиторные. Большинство учебных заведений разрабатывают на базе своих сайтов внутриобразовательное пространство, сочетающее в себе инновационные тенденции теоретической и практической дидактики. Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) стала одним из самых прикладных механизмов организации учебной деятельности, позволяющей эффективно проектировать учебные задания, выкладывать их студентам и вести дальнейший контроль их выполнения. Такие системы позволяют не только проводить занятия со студентами в режиме онлайн, но и вести электронные журналы посещаемости, следить за выполнением курсовых работ, иметь доступ к данным и показателям эффективного контракта преподавателей и учебным чатам. К примеру, в 2021 году, на базе ЭИОС Российского государственного гуманитарного университета был запущен сервис [radio.rggu.ru](http://radio.rggu.ru), ставший альтернативой платформе Zoom. Сервис позволяет проводить занятия в дистанционном режиме в виртуальном пространстве «Онлайн Лектор». Российская международная академия туризма использует корпоративную информационную систему (КИС), разработанную Западно-Подмосковным институтом туризма — филиалом академии. КИС является автоматизированной системой управления академии, позволяющей планировать и вести оперативный учет учебной, финансовой, административной, хозяйственной и научной деятельности, поддерживать и вести учебный процесс при помощи современных дистанционных технологий обучения, с использованием виртуальных личных кабинетов студентов, создавать и вести единые информационные банки данных учебного заведения, а также вести единый, стандартизованный документооборот учебного заведения.

Возможности современных технологий безусловно не ограничены внутриобразовательными системами ЭИОС. На сегодняшний день преподаватели имеют огромный выбор программ и платформ, на базе которых они могут реализовывать учебный процесс непосредственно в ходе занятий. Ранее такие утилитарные средства как проектор прежде использовались в основном для трансляции материалов, презентаций, отображающих графический материал выступлений. Функционал экранных средств значительно расширился, позволяя использовать проекторы в качестве виртуальных досок, которые становятся мощным инструментом объяснения и визуализации учебного материала. Они хорошо подходят для планирования, обсуждения идей, а главное совместной работы с учениками, в том числе во время видеоконференций. Кроме того, виртуальные доски позволяют выводить на экран ошибки, допускаемые студентами в ходе выполнения того или иного учебного задания, предельно наглядно демонстрируя ошибку

и предлагая способ ее исправления. Ни для одного преподавателя не новость, что внимание студентов бывает очень рассеяно, привлечь всю аудиторию к разбору той или иной ошибки бывает подчас крайне затруднительно. Виртуальные доски прекрасно справляются с задачей визуальной концентрации внимания студентов на материале занятия. На виртуальных досках можно печатать, писать, рисовать разными цветами, выбирать толщину линий, добавлять заметки. Все это легко проделать как с помощью мышки, так и пальцем на планшете или мобильном телефоне. К наиболее популярным и простым в применении виртуальным доскам относятся Twiddla, Miro, Whiteboard Fox и ряд других. Twiddla позволяет очень просто разметить не только пустую доску, но и конкретные веб-страницы, снимки экрана, изображения или файлы, имеется встроенная система скриншотов. Преподаватель может открыть веб-страницу непосредственно в Twiddla и использовать множество инструментов для рисования, маркировки и письма, чтобы точно указать, что именно он хочет показать всем студентам в аудитории. Виртуальная доска Miro предоставляет пользователям выбор шаблонов, которые помогут структурировать и организовать занятие. Например, есть шаблон для рисования интеллект-карт и ведения совместных учебных проектов. Пространство доски неограниченно, при этом навигация и управление размером рабочего пространства позволяет быстро найти то, что было уже где-то записано.

Следующим визуальным инструментом, которым преподаватели могут пользоваться для введения в оборот новой лексики и облегчению ее запоминания у студентов является облако слов. Облако слов — это интересный инструмент для создания ассоциативного ряда из слов в рамках какой-либо темы. Благодаря удобству использования и внешней привлекательности облака слов часто используют в блогах и на тематических сайтах. Как правило, такое облако размещается на сайте в боковой колонке, а при наведении на него курсора слова начинают или увеличиваться в размерах, или «вращаться» вокруг невидимой оси. Принцип устройства таких «облаков» очень простой. Поскольку каждое слово является гиперссылкой, то, чем чаще оно встречается на сайте, тем больший размер принимает в облаке. Есть облака, в которых важность слова подчеркивается цветом. Таким образом, облако слов всегда подвижно и изменяется в размерах и по цвету по мере публикации новых материалов на сайте. Первоначально облака слов выступали только как средства организации гиперссылок. Постепенно их функции видоизменялись, и сегодня область их использования гораздо шире. Облака слов нашли широкое применение, помимо построения сайтов, в сфере образования [3, с. 39]. К наиболее популярным сервисам построения облаков слов относятся [WordArt](#), [Wordcloud.pro](#) и проч.



Такие простые в использовании инструменты как Гугл документы (Google Documents) позволяют преподавателям и студентам иметь общий доступ к изучаемому материалу, лексике, пройденной на том или ином занятии, добавлять в документы новую информацию или редактировать уже имеющуюся. Этот сервис в основном предназначен для текстового материала, который можно сохранить в формате документа Word, Excel и Power Point. Сохраненные документы привязаны к одному Гугл аккаунту, обладатель которого либо открывает общий доступ по ссылке для любых участников, либо ограничивает доступ только для авторизованных Гугл-пользователей (студентов той или иной группы).

Приведенные выше примеры не исчерпывают всех возможностей, которые предоставляет преподавателям и студентам Интернет, а также отдельные сервисы и программы. Мы привели в пример сугубо утилитарные технологические средства, позволяющие облегчать и унифицировать формат учебного материала в процессе преподавания. Тем не менее, внимания также заслуживают такие крупнейшие информационные и культурно-образовательные интернет-порталы, как British Council, TV5Monde, BBC Learning English и другие, расширяющие перед преподавателями возможности тематически разнообразить занятия, обогатить знания студентов актуальными лингвострановедческими сведениями. К примеру, портал British Council ориентирован на изучение английского языка от уровня A1 до C1 и тематически структурирует свой материал в зависимости от возрастной групп учащихся: 1) дети от 5 до 12 лет; 2) подростки от 13 до 17; 3) взрослая аудитория. Каждая возрастная секция соответствует классическим лингводидактическим требованиям, подразумевающим проработку 4 базовых навыков: чтения, аудирования, говорения и письма. Секция для взрослых позволяет смотреть видеоролики, которые объяснят, как нужно говорить в разных жизненных ситуациях, и помогает закрепить знания с помощью интерактивных упражнений. Платформа также предлагает материалы, которые помогут улучшить навыки общения на английском языке в профессиональной среде. Секция для детей также дает возможность смотреть видео, играть в интерактивные игры, петь песни, разучивать. На сайте для детей грамматические упражнения составлены в игровой форме, что дает возможность поддерживать интерес и внимание детской аудитории [2].

Современные технологии безусловно внесли огромный положительный вклад в процесс обучения иностранным языкам, однако, имеется и ряд минусов. К ним относится повсеместное использование студентами онлайн-переводчиков как в ходе аудиторных занятий, так и при выполнении домашних заданий. Столь популярные среди студентов, они значительно снижают навыки самостоятельной работы по поиску,

обработке и дальнейшему закреплению новых слов в активном словаре, становятся причиной неспособности сфокусировать внимание и приложить усилия по поиску решений учебных задач (поиск перевода слова в словаре) за пределами школьных или аудиторных занятий. Как правило, обучающиеся воспринимают готовые решения (перевод того или иного слова) и не откладывают полученную информацию в своей долгосрочной памяти. Неумение и нежелание искать перевод незнакомых лексических единиц как в переводных, так и в толковых словарях заведомо ограничивает спектр лингвистических и профессиональных возможностей учащегося, лишает его возможности расширить свой лексический запас, полнота которого опирается не только на узнавание слова в его первичном значении, но и на такие явления как синонимические / антонимические ряды, смысловые оттенки, коннотация, стилистическая окраска, регистр и проч. Следует отметить тот факт, что с учетом современных технологических реалий, поиск и анализ информации является крайне важным навыком не только для будущих лингвистов, филологов, переводчиков, педагогов или языковедов, но и для представителей любой другой профессии [1, с. 261]. Возможным решением этой проблемы может быть разъяснительная работа, в ходе которой преподаватель просветит студентов на тему того, что такое машинный перевод, в каких отраслях и видах деятельности он действительно важен, а в каких совершенно не решает учебных задач, лишая студентов возможности полноценного изучения иностранного языка.

Делая выводы по настоящей статье, мы полагаем, что компьютеризация учебного процесса способна во многом оптимизировать учебно-методическую и аудиторную работу как преподавателей, так и руководств высших учебных заведений. Необходимо, тем не менее, ответственно подходить к использованию электронных ресурсов, не допускать того, чтобы формат заменял содержание, когда на первое место ставится задача скрасить студенту учебный процесс, сделать урок и его подачу формально привлекательной и интерактивной, а содержание — условным и поверхностным.

#### **Список использованных источников:**

1. *Берулава Е. И.* Формирование у студентов языковых специальностей четких семиотических языковых связей как важный аспект лингводидактической работы преподавателей / Е. И. Берулава, В. А. Климчук // *Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения* : сборник материалов III Международной научно-практической конференции имени Е.Н.Солововой, Обнинск, 06 ноября 2021 года. —

Обнинск: ЗАО «Издательство „Титул”», 2022. — С. 258–262. — EDN XZBSRA.

2. Британский Совет: отдел культуры и образования Посольства Великобритании в Москве. Бесплатные ресурсы для изучения английского языка онлайн. URL: <https://www.britishcouncil.ru/english/websites> (дата обращения: 22.10.2022).
3. Демичева Ю. А. Использование сервисов Web 2.0 в образовательной деятельности. Выпуск 2: учебно-методическое пособие / Ю. А. Демичева; Камч. ИРО. — Петропавловск-Камчатский: Камч. ИРО, 2017. — 100 с.





*О. А. Колясникова,  
РФ, ПГТ Звездный*

## **РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОВУЗОВСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**Аннотация:** в данной статье рассматриваются эффективные приемы технологии развития критического мышления у обучающихся в довузовских образовательных организациях как одного из способов формирования регулятивных универсальных учебных действий.

**Ключевые слова:** технология развития критического мышления, регулятивные УУД.

В современном мире изменился взгляд на то, какой должна быть подготовка выпускника основной школы. Сегодня школа должна не только формировать предметные знания и умения, но и обеспечить развитие у обучающихся умений использовать свои знания в жизненных ситуациях. В дальнейшем эти умения будут способствовать активному участию выпускника школы в жизни общества, помогут ему приобретать знания на протяжении всей жизни. Для этого современному человеку необходимо уметь анализировать повседневные ситуации, оценивать свои возможности и уметь принимать решения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования эти умения определяются как регулятивные универсальные учебные действия. Именно этот вид УУД лежит в основе формирования самоорганизации, самоконтроля, целеполагания и планирования своей учебной и повседневной деятельности.

Технология критического мышления является одной из наиболее эффективных для формирования регулятивных учебных действий. Ее можно продуктивно использовать на уроках иностранного языка.

Технология «Развитие критического мышления» была разработана в конце XX века в США учеными К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стил. Её цель — развитие мыслительных навыков обучающихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений и т. п.) [1].



Эта технология имеет свою базовую структуру и включает три стадии: стадия вызова, смысловая стадия и стадия рефлексии. Такая структура урока соответствует этапам человеческого восприятия: сначала надо вспомнить, что тебе известно по изученной теме, затем познакомиться с новой информацией и осмыслить, где и для чего тебе понадобятся новые знания в жизни. В итоге обучающийся должен самостоятельно оценить насколько качественно он овладел необходимой ему новой информацией.

Для формирования регулятивных УУД для каждого этапа урока у многих преподавателей разных предметов есть свой набор приемов, которые они используют в своей практике. В данной статье предлагается рассмотреть методические идеи и находки, которые, на мой взгляд, наиболее эффективно позволяют формировать регулятивные УУД на каждом этапе урока иностранного языка в соответствии со стадиями развития критического мышления.

Таблица 1 — Этапы развития критического мышления и соответствующие им приемы

Этап развития критического мышления	Прием, упражнение	Регулятивные УУД
Этап вызова	Прием «Chit Chat» (Краткий разговор)	целеполагание (постановка учебной задачи на основе того, что уже усвоено и того, что еще не известно)
	Прием «Words Web» (Пау-тинка)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• планирование (определение промежуточных целей, составление плана и последовательности действий)</li> <li>• прогнозирование (предвосхищение результата)</li> </ul>
Этап осмысления	Прием «Social survey» (Социальное исследование) Прием «Formation of the international team» (Формирование интернациональной команды)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контроль (сличение способа действия и его результата с заданным эталоном)</li> <li>• волевая саморегуляция (способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию)</li> </ul>
Этап рефлексии	Прием «Target pellet» (Мишень)	оценка (осознание качества и уровня освоения материала, выделение того, что предстоит усвоить)

Для демонстрации приемов приведу примеры их использования на учебном материале УМК «Spotlight» для 8 класса под редакцией Ю. Е. Ваулина и Д. Дули, модуль 1 “Socialising” (Общение) [2, с.11].

На первой стадии технологии критического мышления, стадии «Вызова», возможно использовать прием «Chit Chat» (Краткий разговор)

для актуализации ранее изученной лексики и для целеполагания, а также прием «Words web» (Паутинка) для активизации ранее изученного материала.

Чтобы использовать прием “Chit Chat” (Краткий разговор) преподаватель придумывает три вопроса для обучающихся по теме будущего урока, записывает их на доске. Эти вопросы должны касаться темы урока, затрагивать предполагаемый к изучению лексический и грамматический материал, быть лично значимыми и актуальными для обучающихся, т.е. иметь отношение к их жизни и интересам. Самое главное — вопросы должны быть записаны не просто словами, их можно зашифровать в виде ребуса, перепутать слова. Затем дать задание обучающимся расставить слова по порядку. В общем, вопросы обязательно должны быть представлены таким способом, чтобы обучающиеся перед их прочтением решали логическую задачу. Например, вопросы по теме “Socialising” (Общение) (УМК «Spotlight» 8, модуль 1) [2, с.11]:

1. your/ What/ does/ in/ doing/ neighbor/ free/ like/ time/ his/?
2. he/ What/ like/ is/?
3. like/ he/ What/ look/ does/?

Обучающимся необходимо составить вопросы, перевести их, проговорить хором. В данном конкретном примере преподаватель должен акцентировать внимание и актуализировать ранее изученную информацию о смысловой, а затем грамматической особенности вопросов. Только после повторения и осмысления этой информации обучающиеся приступают к работе в парах. При интервьюировании одноклассника дается задание запомнить ответы собеседника. После взаимопроса каждый делает мини сообщение о том, что узнал о собеседнике в соответствии с вопросами.

Данный прием на этапе активизации ранее изученной лексики имеет три преимущества. Во-первых, позволяет развивать коммуникативные и грамматические навыки говорения обучающихся. Во-вторых, помогает обучающимся вспомнить ранее изученную лексику. В-третьих, данное упражнение — это хороший прием целеполагания. После прослушивания мини рассказа о друге преподаватель просит обучающихся сформулировать тему урока и цель. После этого преподаватель организует в классе обсуждение, какой информацией нужно владеть, чтобы говорить на заданную тему на иностранном языке.

Для активизации лексического материала по изученной теме используется прием “Word Web” (Паутинка). Преподаватель предлагает вместе в классе составить список слов, которые понадобятся для описания близкого человека. Обучающиеся работают со схемой в форме паутинки, где в середине в круге написана тема урока, а от темы отходят

разветвления в форме других кругов, где можно написать слова, смысловые единицы, клише по изученной теме, которыми обучающиеся уже владеют и которые станут основой для дальнейшей работы на уроке. Эта работа выполняется в парах или мини группах. Затем итоги групп обсуждаются в классе и результаты фиксируются на доске. Таким образом, обучающиеся расширяют словесную сеть еще и за счет знаний других групп. В конце этой работы обучающимся предлагается проанализировать паутинку и предложить подтемы и лексику, которые можно добавить к ней.

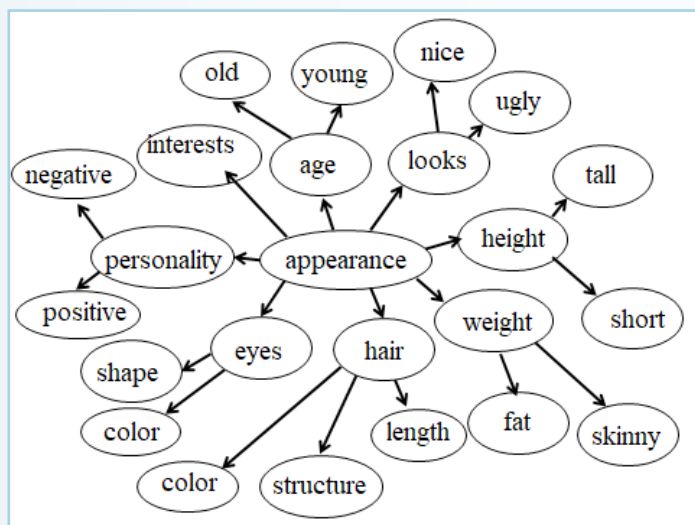


Рисунок 1 — Words Web (Паутинка)

На стадии осмысления обучающиеся знакомятся с новой информацией по теме. На этом этапе необходимо подобрать приемы, которые будут способствовать активному восприятию изучаемого материала и одновременно позволят соотносить старые знания с новыми. Чтобы материал был лично значимым для обучающихся, преподавателю не стоит ограничиваться только лексикой, предлагаемой учебником. Есть, например, более современные занятия, хобби для подростков, более точные прилагательные, описывающие характер. Этих лексических единиц нет в словаре учебника, преподавателю нужно быть готовым расширить на уроке лексику по темам в соответствии с запросом и интересами обучающихся. Чтобы эта лексика была качественно освоена, необходимо предлагать обучающимся интересные приемы и формы работы, где они будут взаимодействовать, общаться друг с другом и говорить на интересующие и близкие им темы.

Для реализации этого подхода можно использовать прием «Social survey» (Социальное исследование). В УМК Spotlight 8 по теме “Socializing” (Общение) [2, с.16], обучающимся нужно овладеть новыми прилагательными, которые описывают индивидуальность человека: optimistic, shy, selfish, reliable, stubborn, sincere, sensitive, sociable, patient, easy-going, confident, generous, pessimistic, flexible, unreliable,

unsociable, irritable, impatient, insincere, insensitive, funny, hard-working, talkative, friendly, dull, boring, energetic, sporty, moody, creative, bossy, impatient, humorous, generous.

После того как обучающиеся познакомятся с новой лексикой, им предлагается провести небольшое социологическое исследование и выявить, какую характеристику они могут дать друг другу. Данное задание направлено на тренировку и активизацию прилагательных, описывающих характер человека.

Первый этап: на чистом листке педагог предлагает обучающимся написать своё имя и дописать три прилагательных, дав себе характеристику (используются только прилагательные из списка урока). На обратной стороне листа обучающиеся пишут имя соседа и также дают ему характеристику с помощью трех прилагательных.

Второй этап: преподаватель собирает листки с характеристиками и раздаёт их другим обучающимся. Им нужно согласиться или не согласиться с мнением, написанным на листке. Обучающиеся ставят «+» напротив прилагательного, если согласны, и соответственно «-», если не согласны.

Третий этап: обмен листками происходит три раза, главное, чтобы характеристики при обмене не попали к своим авторам.

На четвертом этапе упражнения, когда с характеристиками согласились или не согласились по три обучающихся, преподаватель возвращает листки авторам. Авторы подсчитывают сколько процентов одноклассников согласны с характеристикой (при подсчёте учитывается и свое мнение, следовательно, 100 % — это 4 мнения).

Преподаватель предлагает следующую расшифровку социального опроса:

0%–25% — he doesn't have this character trait;

26%–50% — he half has this character trait;

51%–75% — he almost has this character trait;

76%–100% — he certainly has this character trait.

Пятый этап, итоговый: для сообщения результатов обучающимся предлагается фраза — клише: ...% of students think that ...(name) is ... (adjective), it means that he (doesn't/ half/ almost/ certainly) have/ has this character trait.

Данное задание имеет цель помочь обучающимся овладеть лексикой по теме “Socializing” (Общение). Лексика, которая была для них новой в начале урока, становится присвоенной, личностно-значимой и быстро запоминается обучающимися.

Технология критического мышления подразумевает рефлексивный анализ на каждом этапе освоения нового материала. Этот анализ про-



изводится преподавателем и самими обучающимся. Педагог, прежде всего, контролирует правильность и полноту выполнения заданий, а обучающиеся оценивают качество и уровень освоения материала. Очень часто обучающиеся понимают, что одного упражнения для освоения материала недостаточно. В этом случае можно использовать следующий прием из технологии критического мышления: «Formation of the international team» (Формирование интернациональной команды).

Выполнение данного задания подразумевает, что обучающиеся уже знакомы с лексикой по данной теме.

На первом этапе преподаватель объявляет обучающимся, что сегодня они создают интернациональные команды для участия в полосе препятствий. Выигрывает та команда, которая наберёт больше всего игроков. Преподаватель делит обучающихся на руководителей команд “Team leaders” и на участников “Participants” с помощью жеребьёвки. Чтобы набрать команду, руководителям (Team leaders) необходимо собрать анкетные данные участников (Participants). Для этого им нужно провести опрос и записать данные в таблицу.

На втором этапе участникам команд (Participants) раздается таблица для заполнения анкетных данных. Например, на карточке участники должны на английском языке написать свое настоящее или вымышленное имя, из какой они страны, придумать профессию, написать, какие у них черты характера и какие у них хобби.

В то время, когда участники (Participants) составляют свою анкету, с руководителями команд (Team leaders) следует проговорить вопросы, которые они будут задавать участникам:

- What is your name and surname?
- Where are you from?
- What do you do?
- What are you like?
- What do you like doing in your free time?/ What is your hobby?

Перед началом игры преподаватель объясняет, что на опрос участников руководителям команд даётся четыре минуты. Выигрывает та команда, которая наберёт больше всего участников.

На третьем заключительном этапе руководители выстраивают участников своей команды и представляют их, называя имя, страну, профессию, черты характера и хобби.

Вышеперечисленные задания рекомендуется использовать на этапе овладения или на этапе активизации лексики. При необходимости перед выполнением заданий можно акцентировать внимание и на грамматике: использование Present Simple, глагола to be и трансформацию глаголов при использовании 1,2 лица единственного числа (I, you) в 3 лицо единственного числа (he/she).

Во время выполнения описанных заданий использование русского языка запрещено. Обучающиеся вынуждены выстраивать коммуникацию исключительно на иностранном языке. Для контроля можно ввести правило трех жизней, если ученик использовал в групповой работе родной язык, то класс теряет «жизнь», как в компьютерной игре. Это хороший способ сделать иностранный язык средством овладения новой лексикой, а не самоцелью.

Для развития самоконтроля и самооценки преподаватель должен регулярно задавать вопросы о том, что обучающийся узнал на уроке, чему научился, какая была цель заданий, удалось ли получить результат и т.д. Чтобы организовать самоанализ обучающихся на этапе рефлексии можно воспользоваться графическими формами. Один из приемов формирования осознания качества и уровня освоения материала является «Target pellet» (Мишень). Мишень делится на 2, 4 или 8 частей. В каждой части задается вопрос и обучающийся отмечает, насколько он оценивает свою работу по предложенным параметрам. Всем известно, чем ближе к центру, тем больше баллов и, как следствие, тем лучше результат.



Рисунок 2 — прием «Target pellet» (Мишень)

Технология критического мышления является эффективной при изучении английского языка. Это результативный инструмент для формирования всех регулятивных УУД. Использование вышеперечисленных приемов поможет преподавателю иностранного языка в интересной и активной форме решить поставленные задачи и добиться результатов.

**Список использованных источников:**

1. *Гвоздева И. Б.* Регулятивные универсальные учебные действия// Образовательная социальная сеть: интернет портал. — URL: [nsportal.ru/shkola/](https://nsportal.ru/shkola/) (дата обращения 29.10.2022).
2. *Ваулина Ю. Е.* Английский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. — М.: Express publishing: Просвещение, 2016. — 152с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 50 с.





*В. Е. Майсейкова*  
РФ, Казань

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** в настоящей статье представлен опыт применения интерактивных технологий на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** мотивация, интерактивные технологии, ролевая игра, деловая игра, рефлексия.

Первостепенная задача образования сегодня — не просто вооружить выпускника необходимым уровнем знаний, а сформировать у него желание и умение учиться на протяжении всей жизни, сотрудничать в команде, развивать способность к саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

Последние исследования, проведённые в сфере образования заставляют задуматься. Задания репродуктивного характера, отражающие лишь теоретические знания и умения выполняются российскими школьниками лучше чем задания на применение знаний в практических, жизненных ситуациях, представленных в непривычной, нестандартной форме, направленные на проведение анализа данных или их интерпретацию, формулировку вывода или определение тех или иных последствий.

В современном мире не сами знания, а сведения о том, в какой сфере их использовать становятся приоритетными. Но ещё существеннее знать как:

1. добывать информацию ,
2. интерпретировать,
3. создавать новую.

В совокупности всё это является результатом деятельности. Таким образом возникает необходимость изменить характер образовательного процесса и виды деятельности обучающихся.

При данном подходе к обучению из потребителя знаний суворовец становится активным пользователем образовательной деятельности.

Изучение любого иностранного языка — дело, требующее больших временных и умственных затрат. Формирование коммуникативной



компетенции, т.е. в способности и готовности осуществлять иноязычное общение в реальной жизни и является в настоящее время главной целью обучения иностранному языку. Какие же методы и приёмы обучения могли бы быть одновременно простыми, понятными для каждого преподавателя и суворовца в любое время, в любом месте и довольно эффективными для формирования коммуникативной компетенции?

Мы считаем, что одной из таких форм являются нестандартные формы проведения урока с использованием интерактивных технологий, которые способствуют повышению мотивации, снятию эмоциональной напряженности и развитию коммуникативных универсальных учебных действий и ставят личность обучающегося, его возможности и способности, склонности и потребности в центр образовательного процесса. Именно поэтому интерактивная технология и является приоритетной на уроках английского языка.

Современные интерактивные педагогические технологии (ИПТ) включают в себя: диалоговое общение, критическое мышление, умение решать проблемы, принимать решения, комплексную связь приобретенных ЗУН, формирование личностных качеств ребенка.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что в учебный процесс практически все обучающиеся оказываются вовлечёнными, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть несколько технологий интерактивного обучения, достаточно широко применяемых нами на уроках. Одной из ведущих технологий, используемых нами на уроке является ролевая игра. Ролевые игры могут быть представлены и проведены в самых разнообразных формах. Это может быть презентация, интервью, заочное путешествие, пресс-конференция, круглый стол, экскурсия, сказка, репортаж, клуб по интересам и так далее.

Используя ролевые игры на уроках, мы формируем и развиваем у учащихся навыки и умения добывать необходимую информацию, трансформировать ее и предлагать собственные пути решения в различных ситуациях.

Следует сказать, что ролевая игра не является просто способом развлечь обучающихся, разбавить монотонность занятий. Ролевая игра — это заключительный этап прохождения темы, целью которого является, в первую очередь, выход в неподготовленную устную речь.

Для суворовцев — это возможность понять и увидеть, что он действительно может говорить, понимать и быть понятым, а для преподавателя — это возможность деликатно проконтролировать и проанализировать их ошибки. Необходимость во владении не только достаточного уровня языковой подготовки, но и в специфических знаниях для решения определённой проблемы и является сложностью ролевой игры.

Поэтому перед проведением любой ролевой игры предстоит большая подготовительная работа.

Одним из примеров интерактивных технологий можно назвать деловую игру, которая является средством моделирования проблемных ситуаций в различных сферах деятельности человека. Как одно из наиболее эффективных средств развития коммуникативных способностей, деловая игра обладает такой особенностью, как универсальность, она усиливает учебный процесс, закрепляет знания, умения и навыки, а также качества и способности, требующиеся обучающемуся для выполнения различных задач, способствует формированию навыка командной работы, а также повышает уровень учебной мотивации и способствует преодолению психологического барьера.

Говоря о деловой игре, мы имеем в виду метод обучения и воспитания будущего офицера и личности. Она целесообразна именно потому, что ее участники получают возможность раскрыть себя, научиться занимать инициативную позицию, попробовать себя на пригодность в профессиональном плане, упражняться в профессиональной компетенции.

Представление о профессиональной деятельности создаётся у суворовцев с помощью деловой игры, которая мотивирует их к приобретению необходимого опыта. Деловая игра, как метод обучения, позволяет «прожить» определенную ситуацию, а точнее изучить ее в непосредственном действии.

Суворовцами хорошо воспринимается непосредственное участие в деловых играх. Благодаря этому повышается мотивация к исследованию выбранной специальности, т.к. игра даёт возможность приблизить атмосферу учебного процесса к реальным условиям и вызывает необходимость в практическом применении знаний, что обеспечивает познавательную активность суворовцев во время учебно-речевой ситуации.

Ситуации для деловых игр подбираются из сфер учебной деятельности суворовцев, при этом обучающей задачей является иноязычное общение участников игры и создание условий для процесса коллективного мышления и коллективной деятельности.

На всех уроках суворовцы учатся общаться и сотрудничать, работая в парах и небольших группах. И наконец, этот предмет наряду со многими другими, способен научить суворовцев осуществлять самонаблюдение, самоконтроль и самооценку, а также оценку других участников коммуникации.

И в заключении хотелось бы сказать, что активизация речевого взаимодействия суворовцев на уроках иностранного языка возможна при условии использования интерактивных методов обучения и органи-

зации условий для учебного сотрудничества. Интерактивные методы позволяют получить достаточный объем устной практики на уроках для формирования и развития необходимых умений и навыков, повышают внутреннюю мотивацию к изучению языка.

#### Список использованных источников:

1. *Беляева О. Н.* Использование интерактивных технологий при коммуникативном обучении иностранному языку / О. Н. Беляева [электронный ресурс] режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/590708>.
2. *Китайгородская Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. — 1980. № 2. — С. 67–73.
3. *Кудрявцева Н. Г.* Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения. // Справочник заместителя директора школы. — 2011. — № 4. — С. 13–30.
4. *Маслыко Е. А.* Коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам. Беларусь. — 2002. — № 1. — С. 4–6.
5. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / Под редакцией А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. — 160 с.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 59 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978-5-09-024309-4.



*Т. А. Найденко*  
*РФ, Иркутск*

## **ПОДГОТОВКА ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ И ПРОЕКТНЫХ РАБОТ О БАЙКАЛЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация:** статья посвящена формированию экологической культуры учащихся на уроках английского языка, обучению навыкам извлечения, обработки информации о Байкале, умения работать над проектом, носящим практическое значение, формированию мотивации и познавательного интереса учащихся.

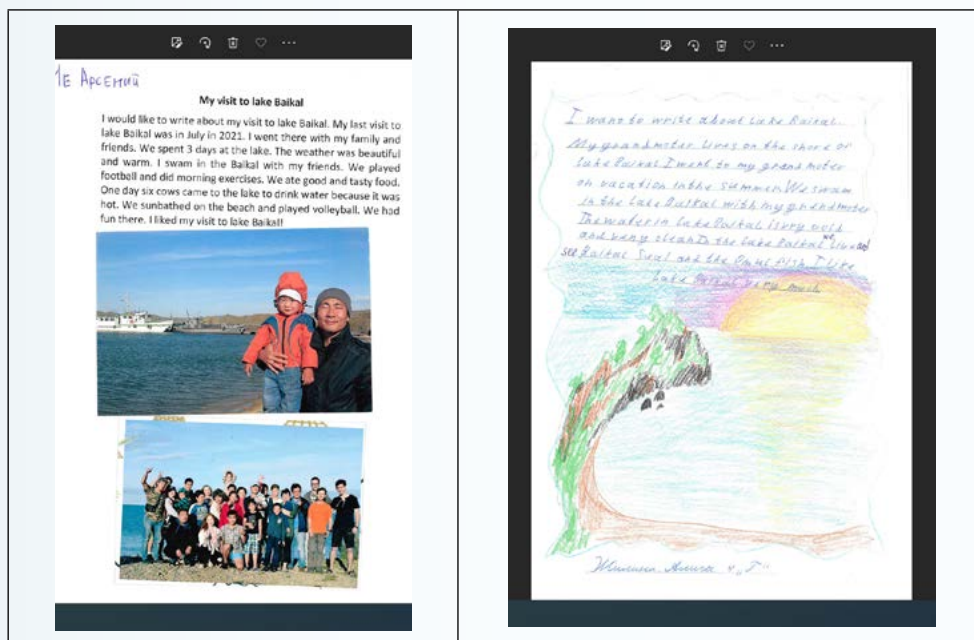
**Ключевые слова:** обучение английскому языку, экология, проект, мотивация.

Взаимосвязь английского языка и других школьных предметов огромна. Для подготовки грамотного выступления, исследования, необходимо умело пользоваться интернетом, обобщать данные из дополнительных источников: словари, методические учебные пособия, художественная литература и другое. На этой основе ученику нужно научиться строить свои собственные умозаключения, применять синтез и анализ полученной информации (в данном случае, связанным с экологией), учителю необходимо помочь ученику освоить и переработать полученное, построить надежную и целенаправленную систему экологического образования на уроках английского языка. Что необходимо для того, чтобы ученик был теоретически подкован, умел на практике применить свои знания, быть экологически грамотным? «Это вызвано: — необходимостью повышения экологической культуры человека; — необходимостью постоянного сохранения и улучшения условий жизни человека на Земле; — необходимостью решения актуальных проблем, связанных с уменьшением жизненного пространства, приходящегося на одного человека; — необходимостью сохранения и восстановления, рационального использования и приумножения природных богатств; — низким уровнем восприятия обществом экологических проблем; — недостаточно развитой в обществе потребностью практического участия в природоохранной деятельности.» [Гакаев Р. А, Чатаева Р. М., 2015:35].

Цель работы — привитие учащимся навыков извлечения, анализа, обработки информации на английском языке, чтения и перевода, обес-

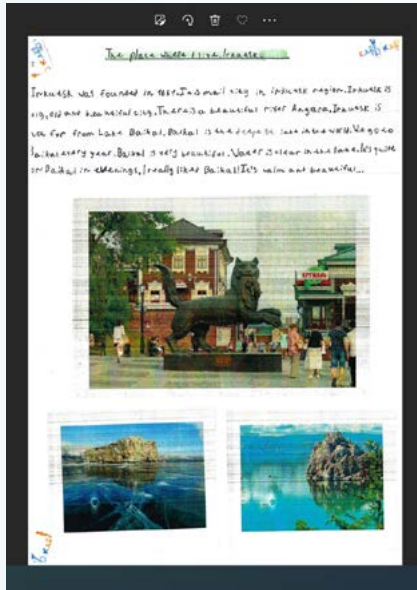
печение учащихся дополнительным материалом по теме «Байкал», расширение их кругозора, а также применение знаний по английскому языку для решения экологических проблем, приобщение к экологической культуре средствами английского языка.

В УМК Вербицкой М. В., по которому работает наша школа, представлены темы: «Природа: флора и фауна», «Проблемы экологии», «Охрана окружающей среды». Второклассники, изучив тему «Моё домашнее животное», готовят проекты «Моё домашнее животное». Учащиеся с удовольствием представляют свои проекты, акцентируя внимание на дружбу человека и животных.

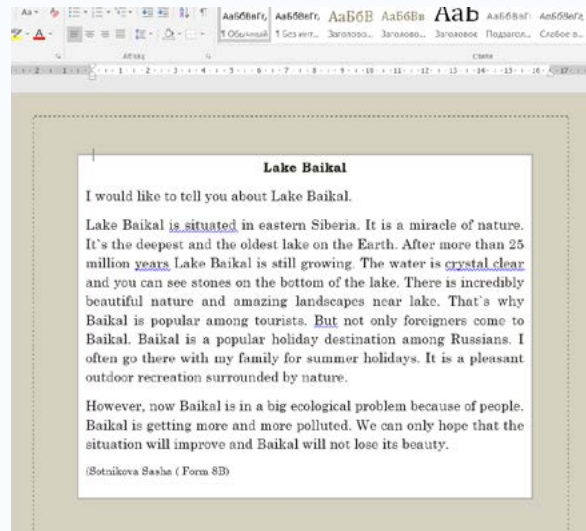
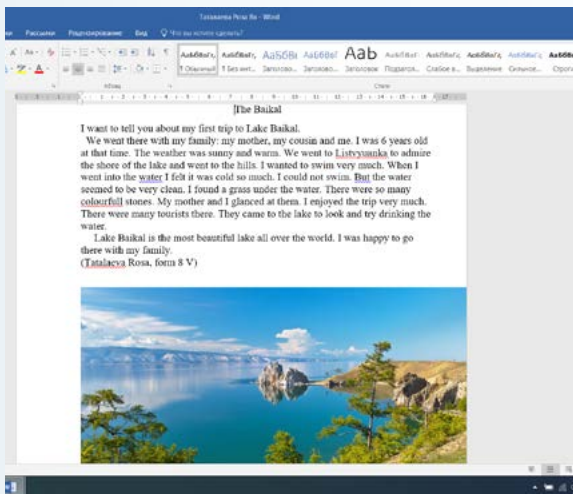


В 4 классе ученики знакомятся с темой дождевых лесов, диких животных России, сафари-парка. Не забывая об уникальном озере Байкал, учащиеся пишут сочинения «Моя поездка на Байкал» (рисунок 1).

В 5 классе учащиеся изучают тему «Подводный мир». Работа над этой темой предполагает знакомство с пресноводными, растениями подводного мира, мерами по спасению вымирающих животных. Изучая особенности жизни подводного мира, ученики получают дифференцированные задания, в том числе, пишут творческие работы о Байкале «Место, где я живу» (рисунок 2).



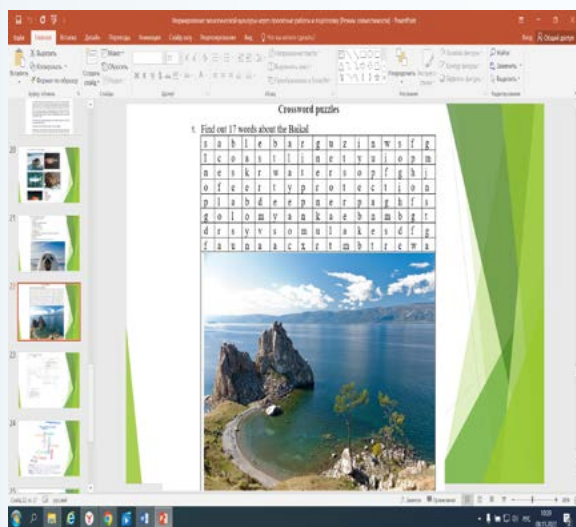
В 8 классе тема «Проблемы экологии. Защита окружающей среды» была представлена сочинениями «Моё путешествие на Байкал». (рисунок 3)



Путешествие — экскурсия на Байкал с 10 классом состоялась, в завершении учащиеся защитили проект на уроке по сохранности озера.

Для того, чтобы подвести итог работы над проектами, был составлен сборник на английском языке, включающий в себя 20 заданий: тексты, различные задания (например, перед началом работы с текстом «Предскажи содержание, исходя из данных слов...», «Соотнеси заголовки и картинки», «Продолжи предложение», «Заполни пропуски», «Отметь верные и неверные утверждения», «Переведи на английский» и другие), кроссворды, примеры сочинений учащихся 4-х, 5-х и 8-х классов о Байкале. Кроссворды о Байкале, выполненные учащимися, являются дополнительным материалом для практического приме-

ния. Кроссворды выполнены в двух вариантах: составлены вручную и интерактивно. Это является частью развития креативного мышления учащихся. (рисунок 4).



В конце сборника даны ключи с переводом каждого задания.

В результате проделанной работы были разработаны дидактические материалы по английскому языку с экологической направленностью.

Актуальность сборника задач состоит в том, чтобы обосновать возможность приобщения учащихся к экологической культуре средствами английского языка. Материал данного сборника может быть применён как на уроках английского языка, так и во внеурочное время, на факультативных занятиях.

Все задания раскрывают истинную картину всемирно известного озера Байкала, что позволяет воспитывать у школьников любовь, уважение к природе родного края и патриотическое сознание. Выполненные учащимися презентации, рисунки, таблицы, относим к дидактическим материалам по английскому языку. Эти материалы востребованы, понятны, с удовольствием используются учащимися и учителями английского языка.

**Вывод:** Выполняя презентации, кроссворды, сочинения, развиваются и совершенствуются знания по английскому языку, воображение, память, происходит формирование экологически- грамотного человека, прививаются такие качества личности, как любовь к малой и большой Родине. Таким образом, мы развиваем познавательный интерес учащихся, повышаем мотивацию к изучению не только английского языка, но и смежных дисциплин.



**Список использованных источников:**

1. Гакаев Р. А., Чатаева М. Ж. Экологическое образование и культура как приоритетное направление гармонизации отношений общества и природы. В сборнике: Теория и практика образования в современном мире Материалы VII Международной научной конференции. Санкт-Петербург, — 2015. — с. 178–181.
2. Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н. О проблеме адекватности содержания экологического образования его планируемым результатам// Развивающее экологическое образование в условиях внедрения ФГОС: сб. науч.-практ. тр./ под ред. Е. Н. Дзятковской.- М.: Образование и экология, — 2013.
3. Рогова Г. В, Сахарова Т. Е., Рабинович Ф. М. Методика обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, — 1991. — 287 с.



*Н. Г. Пирогова*  
*РФ, Санкт-Петербург*

## **WAYS TO USE LEARNER'S DICTIONARIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

**Abstract:** the paper is devoted to the use of learner's dictionaries in the foreign language classroom and beyond it. The author looks at a definition of learner's dictionaries and different types of them. The reasons to use dictionaries in the process of English language teaching and their benefits are described in detail. A wide range of practical dictionary-based activities is presented in the article. Special attention is given to some challenges that students may face when they use learner's dictionaries, and solutions to these problems are provided.

**Key words:** learner's dictionary, bilingual, monolingual, lexical item, dictionary skills, digital

Learner's dictionaries are designed taking into account the requirements of language learners. They are created to be conveniently accessible, with definitions and meanings that are presented in a clear way, using a simple vocabulary. Learner's dictionaries also contain important information about a lexical item that a student needs to know, such as how it is usually used in context and how it behaves in terms of grammar.

A big range of learner's dictionaries meet the needs of various types of learners at different stages of their language learning development. There are well-illustrated picture dictionaries created for young learners, ones for beginner and elementary level students, and others for intermediate and more advanced language learners. There are bilingual dictionaries with translations between two languages. There are also specialized dictionaries, such as those for students in content and language integrated learning settings (CLIL) and for university students studying English for academic purposes (EAP) [1].

Introducing students to learner's dictionaries and instructing them how to use them efficiently will give them important skills for lifelong learning. It will also provide them a sense of control over their studying process. Students will be encouraged to take responsibility for enhancing their vocabulary by using resources to promote learning inside the classroom and beyond it.

At a basic level, learner's dictionaries can be used by students to look up meanings of new words, for instance, in a text for reading or listening. Such dictionaries give definitions in a clear way using words that are familiar to the student and presenting many examples.

Plenty of learner's dictionaries are developed in digital form, as online or applications [3]. This makes word search as familiar and simple as any other online search. Students simply type in the lexical item when they come across it. Moreover, learners don't need to know the headword form. For instance, if they type in 'women', the e-dictionary will show them the entry for 'woman'.

Dictionaries are often used by students to check spelling. Digital dictionaries make this quicker as learners start typing an approximate form of spelling, and possible variants appear. Learner's dictionaries contain useful information about alternative spelling forms, such as American and British variants (color / colour). They also provide important information about word forms, such as the plural forms of nouns (wife / wives) and the various grammar forms of a verb (blow, blowing, blew, blown).

As well as being a useful resource for looking up vocabulary in reading and listening (receptive contexts), learner's dictionaries can be used for speaking and writing (productive activities). They give useful information about how a lexical item is applied so that students can check their guesses or find answers to certain questions about usage. Learner's dictionary entries contain the grammatical characteristics of a word, such as whether a verb is intransitive or transitive, or whether a noun is uncountable or countable. The example sentences also often include data about usage, such as typical collocations, common contexts, and the grammar patterns in which a lexical item is usually used (responsible for + doing something).

As well as explaining what a lexical item refers to, learner's dictionary entries contain information about where and when it is appropriate to use it. There are special marks that provide information about genre (medical, law, literary, etc.), usage (formal, semi-formal, informal, old-fashioned), and ones that notify students about vocabulary that should be cautiously used (offensive, taboo, slang).

Most of learner's dictionaries contain words connected to the key word, such as antonyms, synonyms, or the ones that belong to the same word family (decision, decide, decisive, undecided, indecisive). In e-dictionaries, these words are usually presented as clickable links. They might be helpful for comprehension, for instance, where a new lexical item has a more familiar equivalent. They can also be used to enrich a student's vocabulary, for instance, where a learner makes a word search to use it in a writing activity and finds a better synonym or lexical form listed.

Choosing the most appropriate learner's dictionary is important for students to get the most out of it and enjoy working with it. Some teachers have



no idea of what dictionaries and translation tools their students prefer to use, especially online. Monolingual learner's dictionaries, as it has already been mentioned, are specifically created with the needs of students in mind. Some free online dictionaries are designed for advanced language learners but can be actually used from intermediate level upwards. Low-level students can take advantage of using learner's dictionaries called 'elementary' or 'pre-intermediate' as their acquaintance with monolingual dictionaries. Such dictionaries concentrate on more frequent words and uses, and are written in a clear and simple style.

Bilingual learner's dictionaries, which contain translations from and to the learner's L1 (first language) can be an efficient tool for all students, especially at beginner and elementary levels. When a student wants to express an idea in English language, a bilingual dictionary is a good starting point. It gives a simple and quick search that provides an instant answer. A good bilingual dictionary contains simple guidance and a variety of examples to help learners understand the most appropriate translation for a word or word partnership in a particular context. It also includes usage data, for instance, focusing on false friends and other vocabulary specific issues.

Nevertheless, not all bilingual dictionaries provide the same kind of data. Some of them contain lists of possible translations with limited information about usage. Unfortunately, this can result in incorrect vocabulary choices and misunderstandings in students' work. Therefore, teachers should check which bilingual dictionaries the students work with and direct them towards appropriate resources.

Young learner's dictionaries are presented in the form of picture dictionaries aimed specifically at primary school students. These dictionaries contain lexical items that are relevant to the target age group.

General reference dictionaries, designed for those whose L1 is English, are usually the first the users encounter if they look up the meaning of a word online. However, these dictionaries are not developed for English language learners, and have some characteristics that can be misleading or confusing. The definitions in these dictionaries may be abstract, and include vocabulary that is above the level of the lexical item being defined, as they assume their target users are proficient in English. General reference dictionaries usually have little grammatical and usage information that students can find in any learner's dictionary.

In order to get the most from the learner's dictionary, students need to familiarize themselves with it and develop efficient dictionary skills to cope with some problems they may face.

There are many multi-meaning words in English. They are presented as numbered senses in a learner's dictionary entry. The senses are ordered according to frequency, with the most common meaning presented as sense 1. However, students often pay attention only to the first numbered



sense of a lexical item, even in case it doesn't seem quite correct, instead of going through other meanings to choose a better fit. Some learner's dictionaries contain sub-headings or 'shortcuts' for longer entries to make them easier to navigate. Highlighting such features will allow students to find the most appropriate meaning in a easier way.

Some words have a similar form for several parts of speech (verb, noun, adjective, etc.). Students sometimes look at the first entry they find in the dictionary without checking if it is the entry for the right part of speech.

Multi-word expressions, such as idioms and phrasal verbs, are widespread in English and their definitions are presented in learner's dictionaries. In order to find them, students have to recognize that a new word is part of an expression. Searching multi-word expressions is easier in digital format as the learner doesn't need to choose which key word to look under or know the full form of the expression. Students can type one or several words into a search box and choose the phrase from the list that appears.

Learner's dictionaries contain special codes and terminology that students need to become aware of. Traditional paper dictionaries use abbreviations and codes to save space: for instance, 'v' to indicate a verb or [C] to show a countable noun. E-dictionaries usually have full words instead of abbreviations, but students have to notice this type of information and understand its meaning, especially if the terminology is different from that used in their coursebooks.

Regular use of dictionaries motivates students to develop useful dictionary skills. This can be simply looking up a word together in pairs or groups instead of providing an answer to a vocabulary issue by a teacher. If teachers have a screen and internet access in class, they can type the lexical item into an online dictionary search and demonstrate the information they find, giving the answer to the question. The teacher can also ask students to look up words in pairs or individually. This can be organised as a competition or game — who can find the right answer first. Such game helps to correct habits such as choosing the first definition and gives an opportunity to focus on possible misunderstandings. In a distant or blended teaching environment, the language instructor can use online dictionaries to look up words as a group by sharing his screen or giving links to particular dictionary entries in the chat box for students to follow during the class or for home assignment.

Learner's dictionaries can be addressed to work with topical vocabulary, for instance, as a preparatory step for a speaking or writing activity. Many e-dictionaries contain lists of topical vocabulary to explore. The teacher can also create topical mind-maps or wordlists with the students. The teacher can offer several key words, brainstormed in class or from the coursebook. Students search these words and note down related lexical items they find in the dictionary entry. By exploring synonyms, collocations,



and related words, learners can compile their own vocabulary mind-maps or word lists.

A similar approach can be implemented to individualize vocabulary practice. Students can explore some topics that they are interested in, such as a particular sport or free time activity. At a group level, the teacher can find the coursebook vocabulary on a topic which doesn't relate to realities of the student's context. For instance, food and drink differ greatly around the world: when the coursebook contains lychee or passionfruit, the students can look up the fruit they have at home, which may be cherries or tangerines. The teacher can do it himself as lesson preparation or as an activity with students during the class using bilingual dictionaries.

Learner's dictionaries contain useful information about pronunciation that can be applied in pronunciation tasks [2]. In paper dictionaries, pronunciation is presented using phonemic symbols. In e-dictionaries, there is audio which can be played to model pronunciation. If the teacher guides students to the dictionary pattern rather than modelling a word himself, learners can see how they can find pronunciation information on their own. The dictionary audio can be also used to identify differences between American and British pronunciation or get learners to listen and find out stress patterns.

Learner's dictionaries contain useful information about grammar that can be incorporated into grammar tasks. For example, when students are working on countable and uncountable nouns, the teacher can proceed by writing on the board four or five words that were not used in the grammar activity. Learners check in the dictionary whether these nouns are countable or uncountable (or both) by searching the relevant marks. At elementary level, that might be checking words like 'juice', 'fruit' or 'meat'. At more advanced level students can explore the word 'behaviour', which is usually uncountable but used as a countable noun in more formal context. In a lesson on the past perfect, the teacher can write some irregular verbs on the board and ask learners to check the past participle form in the dictionary.

The teacher can encourage dictionary use beyond the classroom by offering home assignments that include finding information in a learner's dictionary. This promotes learner autonomy, because students take control of their learning process outside the classroom with teacher's guidance. Understanding the various ways in which students can use a dictionary for self-study will foster their language skills and confidence for independent learning.

While preparing for a lesson, the teacher can ask each student to choose four or five words to look up from the reading task they are going to use. Then learners report back to the group, explaining which lexical items they looked up, why they have chosen them, and what they have learned about new words. This kind of work gives teachers an opportunity



to focus on useful information that has been missed and correct any misunderstandings or misinterpretations.

The teacher can also ask students to note down which lexical items they had to look up in a dictionary for home assignment. Then the teacher collects feedback and compiles a list of the most looked-up vocabulary. This list can be referred back to for further practice and revision.

If students submit their written works in a digital format, instead of sending a written comment, the teacher can give links to particular dictionary entries in the feedback, for instance, where the learners have used an incorrect negative prefix or plural form.

To summarise, motivating students to work with learner's dictionaries, to master efficient dictionary skills, and to develop dictionary use habits leads to acquisition of useful transferable skills. This will help them become more autonomous language learners, take control of their learning process, and find answers to many language questions on their own. Helping learners to choose a good dictionary, introducing them to its various features through step-by-step activities can open new language frontiers to students that are much wider than individual words the language instructor can teach them in class.

#### List of references:

1. *Lea D. (2015)*. How to use a learner's dictionary of academic English. Voices Magazine. British Council. [www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-learners-dictionary-academic-english](http://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-learners-dictionary-academic-english).
2. *Leaney C. (2007)* Dictionary activities. Cambridge University Press.
3. *Sharma P. (2015)*. Using online dictionaries in English language courses. Modern English Teacher, No. 23(3), Pp. 14–16.



Ю. С. Подорожная  
РФ, ЯНАО, Губкинский

## БИНАРНЫЙ УРОК — СОЕДИНЕНИЕ ДВУХ «КЛЕТОЧЕК» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

*Урок — «клеточка» педагогического процесса.  
В нем как солнце в капле воды, отражаются все его стороны.  
Если не вся, то значительная часть педагогики  
концентрируется в уроке  
М. Н. Скаткин*

**Аннотация:** в статье автор знакомит с происхождением слова «бинарный», определением «бинарный урок». Автор статьи акцентирует внимание на выдающемся отечественном педагоге *Михаиле Николаевиче Скаткине*, который создал интегрированные учебники по предмету «Естествознание» для младших школьников. В них материал построен на широкой межпредметной, интеграционной основе. Автор описывает фрагменты бинарного урока английского языка и технологии, представлена технологическая карта для выполнения практической части урока, и таблица самооценки учащихся. Урок проводится для формирования патриотизма и культуры межнациональных отношений, которые имеют огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности ученика, что является важнейшей составной частью воспитательного процесса в современном образовании.

Автором делается вывод, что урок — это творчество учителя и ученика вместе (соединение двух «клеточек»). Нестандартные формы работы помогают *исследовать*, изобретать, сочинять, находить что-то новое, творить, самостоятельно создавать новый для себя образовательный продукт. Участвуя в таком уроке, ученики развивают свои способности, реализуют свой творческий потенциал.

**Ключевые слова:** «бинарный», «бинарный рок», «клеточка» учебного процесса, урок, интегрированное обучение.

Статья называется «Бинарный урок — соединение двух «клеточек» педагогического процесса для реализации межпредметных связей». Слово «бинарный» происходит от латинского слова «bis», означающее «два раза, удвоенно». Если обратится к источникам о толковании «бинарного



урока», то можно найти, что он означает «разновидность интегративного урока, объединяющего содержание двух учебных дисциплин» [4, с. 93].

В первой половине 30-х годов *выдающийся отечественный ученый-педагог, теоретик и практик отечественного образования Михаил Николаевич Скаткин* создал интегрированные учебники по предмету «Естествознание» для младших школьников, построенные на широкой межпредметной, интеграционной основе, способствующие формированию у учащихся целостного понимания окружающего мира в неразрывной взаимосвязи всех его компонентов [5]. *Мы видим, что уже в те года шла речь о межпредметных связях.*

Педагог Скаткин М.Н. говорил об уроке как о «клеточке» педагогического процесса. Многие педагоги согласятся со мной, что урок, действительно, «клеточка», которая заполняется целью, задачами обучения, развитием, воспитанием ученика.








*Каждый педагог на своем уроке стремится применять нестандартные формы обучения, чтобы разнообразить учебный процесс. Мы всегда в поиске чего-то нового и интересного для своих учеников, ищем и отбираем материал для урока, чтобы он был полезен, интересен, смог мотивировать ребенка в дальнейшем для изучения нашего предмета. Один старшеклассник сказал мне на уроке английского языка: «The lessons should be laid-back but not stressful». Действительно, ребёнок должен идти на урок с удовольствием, а не с боязнью.*

Сейчас очень много говорят о современных технологиях в обучении, сегодня я хотела бы поговорить о технологии интегрированного обучения или сейчас принято говорить бинарный урок. Мы все знаем, что каждый из предложенных видов бинарных уроков имеет право на существование, но, как правило, предполагает проведение «спаренного» урока по смежным темам из двух дисциплин при участии двух учителей или одного учителя, который преподаёт несколько дисциплин. Бинарное учебное занятие — это форма реализации межпредметных связей.

В этой статье продемонстрированы фрагменты бинарного урока английского языка+технология в 6 классе по теме «Victory Day». Цель урока: формирование патриотизма и культуры межнациональных отношений, которые имеют огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности ученика. Эта важнейшая составная часть воспитательного процесса в современном образовании. На уроке используются разнообразные методические приемы, разные формы работы. В ходе выполнения заданий проверяется усвоенный материал, на основе которого идет осмысление нового. В конце урока каждый ученик изготавливают значок из георгиевской ленточки.

Ученики поделены на 2 группы, у них на столах пазлы, нужно собрать каждой группе свой пазл и назвать тему урока (у одних a medal, а у дру-

гих the St. George's ribbon). В течении учебного занятия дети работают с текстом, отвечают на вопросы, читают стих, поют песню «Катюша» на английском языке. Группы получают конверты, в которых находятся буквы и нужно составить слово, соединив полученное слово первой группы и второй, чтобы получилось словосочетание («St. George's ribbon»). Начинает вести урок учитель по технологии. Так как ученики угадали словосочетание, и учитель раздает Георгиевские ленточки. Он рассказывает перед работой о технике безопасности, показывает технологическую карту изготовления значка из Георгиевской ленты.

№	Название операции	Изображение	Инструменты
1.	Сложить ленту петлёй и приклеить		Лента, клеевой пистолет
2.	Закрепить клеевым пистолетом (капелька клея в размере маленькой горошины).		Лента, клеевой пистолет
3.	Приклеить первый цветок (капелька клея в размере маленькой горошины).		Лента, клеевой пистолет, цветок.
4.	Приклеить второй цветок (капелька клея в размере маленькой горошины).		Лента, клеевой пистолет, цветок.
5.	Приклеить третий цветок (капелька клея в размере маленькой горошины).		Лента, клеевой пистолет, цветок.
6.	К обратной стороне значка приклеить булавку (полоска клея длиной 2-3 см шириной 5мм).		Лента клеевой пистолет, булавка.
7.	На булавку приклеить цветок		Лента, клеевой пистолет, цветок.

В конце учебного занятия дети заполняют таблицу по самооценки.

2.

Критерии	Показатели	Самооценка
«Я»	Выполнение порученных задач	
	Преодоление затруднений во время работы	
«Мы» (работа в группе)	Распределение обязанностей в групповой работе	
	Умение слушать друг друга	
	Взаимосотрудничество	
«Результат»	Цель достигнута (продукт выполнен)	

3 — «Отличная работа! Молодец (Молодцы)!»

2 — «Хорошая работа, мог(ли) бы и лучше!»

1 — «Не все получилось, были сложности (уточнить какие)»

Урок –это творчество учителя и ученика вместе (соединение двух «клеточек»), нестандартные формы работы помогают *исследовать*, изобретать, сочинять, находить что- то новое, творить, самостоятельно создавать новый для себя образовательный продукт. Участвуя в таком уроке, ученики развивают свои способности, реализуют свой творческий потенциал.

И хотелось мне закончить свою статью словами американского кино-оператора Конрада Холла «You are always a student, never a master. You have to keep moving forward” («Вы всегда ученик, и никогда — мастер. Вы должны продолжать двигаться вперед»).

#### Список использованных источников:

1. Бардина И. Н., Лукавец И. М. Проведение бинарных занятий: Специалист. — 2007. — № 4.
2. Гусева В. Г., Максимова М. Р. Интегративный урок как средство развития компетенции: Специалист. — 2010. — № 3.
3. Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. — М.: Компания Спутник+. — 2006.
4. Широбокова Т. С. Нетрадиционные формы проведения уроков. Справочник классного руководителя. — № 9. — 2012 г.
5. URL: <https://ug.ru/mihail-nikolaevich-skatkin-pedagogicheskaya-sovest-rossii> (дата обращения: 03.11.2022)



*Е. И. Почкаева*  
*РФ, Москва*

## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ

**Аннотация:** новые образовательные стандарты требуют от преподавателя иностранного языка перехода к новым системно-деятельностным методам обучения, при использовании которых основное внимание уделяется самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Среди современных технологий, применяемых в обучении иностранному языку, выделяется метод проектов, который дает возможность выработать и развить как «твердые», так и «мягкие» компетенции, изменить роль преподавателя в современных условиях. ИКТ, применяемые в ходе проектной деятельности, обеспечивают широкий доступ к информации, а также позволяют смоделировать научную и исследовательскую деятельность, выполняют роль бустеров, повышающих его эффективность.

**Ключевые слова:** проект, ИКТ, инновационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, компетенции

Исследователи отмечают, что студенты, поступающие сегодня в высшие учебные заведения, обладают иным взглядом на технологии из-за погружения в цифровой, мультимедийный и сетевой мир с самого детства. Эти студенты — зумеры благодаря своему цифровому образу жизни ожидают от образования участия, вовлечения в цифровые технологии и активной среды [3, с.6]. Для того чтобы удовлетворить их потребности и оправдать ожидания от образовательного процесса необходимо использовать инструменты и подходы, которые отражают привычки цифрового поколения, ликвидировать разрыв между методами классной деятельности и молодежной культурой. Сегодня новое в обучении характеризуется переосмыслением и обновлением методов формального образования, повышением уровня вовлеченности обучающихся в учебный процесс, усилением тенденции «образование через всю жизнь», переходом от «просто знаю» к «знаю, где узнать», изменением роли преподавателя. Мы наблюдаем трансформацию процесса механического накопления знаний, умений и навыков в процесс развития личности обучаемого

в ходе реальной деятельности, что влечет за собой изменения в процессе обучения иностранному языку, обновление методов преподавания и использование новых образовательных технологий, среди которых следует выделить информационно-коммуникационные, игровые и проектные, технологии критического мышления, проблемного, дифференцированного, интегрированного и разноуровневого обучения, обучения в сотрудничестве, а также кейс и модульную технологии. Данные образовательные технологии отвечают таким критериям, как логичность и системность, концептуальность, результативность, гибкость, динамичность и доступность. Их применение дает возможность расстаться с традиционным малоэффективным уроком, где только мнение и знания преподавателя имеют значение, с его однообразием и монотонностью, разнообразит процесс обучения и способствует формированию здоровьесберегающей среды.

Среди инновационных технологий хотелось бы остановиться на проектном методе с применением ИКТ и поделиться опытом его применения при обучении студентов среднего уровня (B1-B2) в неязыковом вузе.

Задачей проектной технологии является вовлечение обучаемого в активный процесс приобретения знаний. При работе над проектом, когда преподаватель является лишь фасилитатором, а не источником готовых ответов, встает необходимость решать реальные практические задачи самостоятельно, включаются механизмы творчества и прогнозирования, активизируется критическое мышление. Проектирование создает условия не только для развития профессиональных навыков (*hard skills*), но и надпрофессиональных компетенций (*soft skills*) — коммуникация, управление знаниями, презентация и публичное выступление, принятие решения, коллаборация, саморефлексия и критическое мышление. Для организации групповой проектной деятельности в основном используются прикладные или инструментальные приложения, среди которых, по нашему мнению, необходимо следует обратить внимание на коммуникативные, справочно-ресурсные, совместные, документирующие, мультимедийно-генеративные, поисково-навигационные, игровые [2, с.17]. При выполнении проекта «*Not the Golden Ring*» (*Digital geo tour around strange, weird or unfairly forgotten destinations that are worth seeing around the city*) использовались все типы приложений из перечисленных выше, кроме игровых. Все используемые приложения являются бесплатными и доступны в разных операционных системах.

Вид проекта: практико-ориентированный. Характер координации проекта: непосредственный. Цель задания: совершенствование и развитие лексико-грамматических навыков и общих умений аудирования; развитие жестких компетенций: умений использовать медиа ресур-

сы для профессиональной деятельности, организовать деятельность с учетом доступных ресурсов, осуществлять интерактивную командную работу; развитие способности к творчеству; развитие умений генерировать инновационные идеи, находить, понимать и передавать информацию при работе со справочными материалами на изучаемом языке; стимуляция критического мышления. Уровень ИК компетенции обучающихся: общепрофессиональный. Уровень ИК компетенции преподавателя: предметно-педагогический. Используемое программное обеспечение, мобильные приложения и веб-платформы:

- размещение карты проекта — *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*;
- доступ к метаинформации — <https://gratisography.com/>, <https://picography.co/>, <https://unsplash.com/>, <https://www.flickr.com/>;
- инструменты для обработки видео- и фотоматериалов — <https://www.movavi.ru/>, <https://www.kapwing.com/folder/62ea095f49eafa26224a39455>;
- интерактивная доска для обмена идеями, материалами, осуществления отчетности — [https://docs.google.com/document/d/1cmOHtCSbNcsDig6RnYnViWigr-oaZ8LwSFfzp\\_gm\\_DU/edit](https://docs.google.com/document/d/1cmOHtCSbNcsDig6RnYnViWigr-oaZ8LwSFfzp_gm_DU/edit);
- интерактивные карты — <https://mapmaker.nationalgeographic.org/my-maps>, <https://earth.google.com/web/data=MkEKPwo9CiExZ1d6QVpHcmUxeURFaFBKdzM3YWtUTm9DaVV3VjhRNlgSFgoUMDkxMTBBOTk2QTI0NjhBNDEzRjEgAQ>;
- обратная связь — *WhatsApp* или
- <https://meet.google.com/?hs=197&pli=1&authuser=0>
- оценивание и взаимооценивание <https://www.polleverywhere.com/> или <https://ru.surveymonkey.com/dashboard/>

Технические условия: компьютер или мобильное устройство, доступ в Интернет. Уровень владения языком: *B1-B2*.

Формулировка задания: работая в группах, создать цифровой рассказ с целью привлечения внимания к малоизвестному или незаслуженно забытому объекту и включения его в туристический онлайн справочник в качестве достопримечательности, рекомендованной для посещения; используя цифровые рассказы, создать интерактивную карту с целью создания туристического маршрута «*Не золотое кольцо*». Планируемый результат: развитие умений строить связное монологическое высказывание с опорой на зрительную наглядность; активизация лексико-грамматических навыков и умений аудирования; формирование умений работы в команде, организации учебной деятельности с учетом доступных ресурсов; развитие креативных способностей; развитие умения использовать ИКТ технологии для достижения результата и способности к использованию средства повышения результативности обучения — взаимооцениванию. Организация работы:



самостоятельная индивидуальная и групповая. Время выполнения: долговременная проектная деятельность до 10 недель. Критерии оценивания: статус (известность) выбранного объекта; дизайн цифрового рассказа; источники визуального контента; качество визуального контента; презентация аудиоматериала; соответствие заданному формату; произносительное оформление речи; лексико-грамматическое оформление речи: правильное употребление грамматических форм; правильное употребление лексики; разнообразие грамматических структур; дизайн созданной интерактивной карты. Этапы реализации задания: создание цифрового рассказа, создание интерактивной карты маршрута, рефлексия.

### **ЭТАП 1 — создание цифрового рассказа.**

Неделя 1. Ознакомление с темой и целями предстоящей проектной деятельности, с ее этапами, спецификой, с принципами создания цифрового рассказа, правилами соблюдения авторского права и работой со ссылками, с требованиями к конечному цифровому продукту и критериями его оценивания, с возможностями ресурсов необходимых для осуществления проектного задания и еженедельной отчетности.

Неделя 2. Формирование рабочих групп и их наименование. Распределение обязанностей в группе: координатор, фотограф/оператор, оформитель/монтажер, сценарист, диктор. Ознакомление с инструментами-приложениями, необходимыми для достижения поставленной цели. Выбор объекта. Размещение отчета о проделанной работе на виртуальной доске.

Неделя 3. Посещение выбранного объекта. Создание визуального контента. Обсуждение и отбор визуального контента. Размещение отчета о проделанной работе на виртуальной доске.

Неделя 4. Ознакомление с использованием справочных материалов с историей, а также спецификой выбранного объекта, создание основного текста цифрового рассказа по плану: What is it? — introduction; Where is it? — location; What is it like? When was it founded/built? Who founded it? What/Who is it devoted to? — destination details; Why is it worth visiting? Why doesn't it deserve oblivion and neglect? — tourist attraction interest; а также создание текста комментариев к элементам отобранного визуального контента. Отчет о проделанной работе — размещение текста цифрового рассказа и текста комментариев для проверки преподавателем на виртуальной доске.

Неделя 5. Корректировка текстов в соответствии с замечаниями преподавателя.

Недели 6–7. Монтаж цифрового рассказа: размещение визуального контента, создание звуковой дорожки, совмещение визуального контента и звуковой дорожки. Самопроверка по критериям. Внесение корректив в случае необходимости. Информирование преподавателя о проделанной работе.

Неделя 8. Презентация проектного продукта (онлайн), оценивание его преподавателем и другими студентами (онлайн). Выбор лучших работ путем онлайн голосования с целью размещения их на интерактивной карте.

## **ЭТАП 2 — создание интерактивной карты.**

Неделя 9. Ознакомление с возможностями ресурсов для создания интерактивных карт. Создание карты достопримечательностей: размещение проектного продукта и разработка оптимального туристического маршрута, с отметками последовательности посещения туристических объектов.

Неделя 10. Демонстрация продукта проектной деятельности, и его оценка преподавателем и другими студентами (онлайн). Размещение лучших работ в образовательной среде университета.

### **Рефлексивный этап.**

Заполнение «Project exit ticket» с использованием модуля обратной связи платформы Moodle, <https://www.polleverywhere.com/> или <https://ru.surveymonkey.com/dashboard/>; подведение итогов работы группы, обсуждение вклада каждого члена рабочей группы путем открытого или онлайн голосования и информирование преподавателя о результатах обсуждения.

В целом итоги работы можно считать положительными. Однако при организации проектной деятельности следует учитывать ряд трудностей: частую неготовность обучающихся работать в команде, непонимание того, что эффективность деятельности всей команды зависит от успеха каждого отдельного ее члена, а успех каждого обусловлен успехом всех; неготовность обучающихся к смене роли преподавателя — его превращению из банка готовых знаний и решений в координатора и организатора. Еще одна трудность, которая сопровождает проектную деятельность — недостаток у студентов языковых средств, что необходимо учитывать при выборе типа проектной деятельности.

В заключение хотелось бы отметить, что сегодня, когда главный ресурс — информация, а быстрый доступ к ней — одна из составляющих успеха, умение владеть информационно-коммуникационными технологиями является условием успешной интеграции в существующую реаль-



ность. Кроме того, успех зависит от способности спроектировать деятельность: определить цели, привлечь необходимые ресурсы, разработать план действий, критически проанализировать результат и сделать вывод. Сегодняшние студенты по большей части являются цифровыми аборигенами, которые знают, как получить информацию в считанные секунды, в деятельности их привлекает множественность задач, они не прочь проиграть, они приветствуют совместные проекты и не испытывают особого энтузиазма при выполнении индивидуальных заданий. Большинство опытных преподавателей — иммигранты в цифровом мире. Они учились с «книжкой в руках» в доцифровое время и таким же образом предпочитают учить — основательно, серьезно и подробно. Но люди из разных эпох не могут смотреть в одном направлении, что, несомненно, не может положительно влиять на процесс усвоения знаний. Что нужно сделать цифровым иммигрантам в современных условиях? Изучить новые для себя «правила игры» в киберсреде, приобрести новые знания, пересмотреть методику преподавания и содержание обучения и интегрироваться в новую реальность. В чем же суть интегрирования? В понимании и признании следующего. Роль преподавателя меняется. Преподаватель превращается из носителя готовых знаний в обеспечивающего условия для успешной и эффективной деятельности субъекта учебной деятельности, кем является обучаемый, модератора. Применение информационно-коммуникационных технологий способствует развитию способности самостоятельно быстро получать и применять информацию, проводить ее анализ и использовать для решения задач. При использовании ИКТ происходит активизация самостоятельной работы, что, в конечном счете, оптимизирует процесс обучения: происходит его индивидуализация и дифференциация, кардинально расширяются возможности презентации учебных материалов, повышается мотивация, реализуется творческий потенциал. В обучении иностранному языку метод проектов дает возможность использовать язык в ситуациях реального общения для решения практически значимых задач уже начиная с начального уровня, что способствует лучшему усвоению и закреплению знаний иностранного языка, а применение информационно-коммуникационных технологий делает процесс обучения для представителей цифрового поколения более привлекательным. Проектный метод в сочетании с ИКТ позволяет смоделировать профессиональную и исследовательскую деятельность, перейти от репродуктивного к творческо-проблемному типу обучения, сформировать систему в которой обучающиеся осваивают универсальные принципы изучения иностранных языков и применяют их через всю жизнь, выстраивая собственную стратегию обучения [1, с. 21].

**Список использованных источников:**

1. *Титова С. В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. — М.: Эдитус. — 2018. — 247 с.
2. *Титова С. В.* Мобильная среда для обучения иностранным языкам. Практикум для обучения преподавателей и учителей. — М.: Эдитус. 2019. — 283с.
3. *Siemens G.* Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. Presented to ITFORUM for Discussion January 27, 2008.URL: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP233/%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1%20%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1%CF%82/Siemens%202008.pdf> (дата обращения: 17.10.2022).



И. Е. Смирнова  
РФ, Серпухов

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Аннотация:** В настоящее время проблема увеличения эффективности образовательного процесса является актуальной, и с целью ее решения в учебный процесс активно вводятся инновационные технологии, среди которых стремительно приобретающая популярность кейс-технология, а также компьютерные технологии. Доказала свою высокую результативность методика кооперационного обучения, суть которой лежит в приобщении каждого индивида к взаимодействию как между собой, так и с преподавателем. Естественно, в силу событий последних лет особого внимания заслуживает дистанционное обучение, которое, с более выраженным ресурсисточником в виде Интернета, приобретает все более широкую популярность.

**Ключевые слова:** технология обучения, кооперация, компьютерное обучение, ориентация на студента, дистанционное обучение, интерактивные методы, языковой портфель, case study.

Понятие *технологии обучения* (другими словами, педагогические технологии) употребляется для наименования совокупности методов работы преподавателя, посредством которых достигаются поставленные на уроке цели и задачи с наибольшей результативностью в границах минимально возможного периода времени.

Данное понятие приобрело широкое применение в научной литературе 1960-х гг., что обусловлено развитием программированного образования, и изначально использовалось для определения образовательного процесса с использованием технических инструментов и приемов. Уже в 70-е гг. понятие *технологии обучения* стало охватывать все центральные проблемы дидактики, имеющие непосредственное отношение к модернизации учебного процесса, и увеличению продуктивности и качества его устройства.

В рамках современной методологии обучения иностранным языкам существует четкое разграничение двух фундаментальных компонентов детерминанта: *технологии обучения* (Technology of Teaching) и *технологии в обучении* (Technology in Teaching). Так, первый компонент

предопределяет методы научной структуризации работы преподавателя, которые способствуют максимально эффективному достижению поставленных целей обучения; в свою очередь второй компонента — применение в процессе обучения технических средств.

Наиболее значимыми свойствами технологий обучения следует считать:

- а) *эффективность* (высокий процент целедостижения каждым отдельным учащимся);
- б) *оперативность* (весомый объем программного материала усваивается в условиях сжатых сроков и минимальной затраты усилий);
- в) *эргономичность* (учебный процесс совершается в атмосфере кооперации, положительной и стабильной эмоциональной среде, избегая вероятность умственной перегрузки и физического переутомления);
- г) *повышенная мотивированность* к овладению дисциплины, что стимулирует рост интереса к урокам/практическим занятиям и делает возможным совершенствование индивидуальных характеристик обучаемого, «откупоривание» его резервных способностей.

Большинство ученых считают технологии обучения одной из стратегий реализации личностно-деятельностного подхода к обучению в ходе урока, где студент выступает в роли активного творческого субъекта учебной деятельности [4].

Согласно постулатам методики преподавания иностранных языков, современные технологии обучения представлены следующими приемами и подходами: кооперативное обучение, проектные технологии, обучение с ориентацией на студента, дистанционное обучение, употребление языкового портфеля, компьютерные и аудиовизуальные технологии. Предлагаем рассмотреть некоторые из вышеперечисленных стратегий, которые наиболее эффективно функционируют в сегодняшних реалиях.

**Кооперативное обучение.** Данная стратегия основывается на идее сотрудничества учеников друг с другом с целью взаимного обучения, в ходе которого субъекты берут на себя ответственность не только за свои результаты, но и за успех решения задач коллективом. Что отличает данный подход от индивидуального обучения, в виду которого студент является автономным субъектом учебной деятельности и концентрируется исключительно на своих успехах и неудачах, а взаимоотношения с учителем — субъектно-субъектные, это то, что при кооперативном подходе присутствуют условия для реализации взаимодействия по принципу «ученик — учитель — группа». Так, совокупными усилиями решается обозначенная задача, при этом более способные учащиеся помогают слабым успешно её выполнить. Как правило, оценка выставляется одна на всю группу.



**Компьютерное обучение** предполагает обучение иноязыку посредством созданных для работы с компьютером учебных программ. Данная технология происходит от идеи программированного обучения, оказывая весомое воздействие на все аспекты образовательного процесса в наши дни, что обусловлено массовостью феномена компьютеризации средней и высшей школы, а также написанием компьютерных программ для учебных дисциплин, и эксплуатацией безмерных возможностей Интернета, как во время уроков, так и во внеклассной деятельности студентов.

Компьютерная учебная программа для изучения иностранного языка состоит из набора электронных учебников, которым свойственны:

- а) наличие программного модуля (видеофрагменты, озвученные диалоги, словарь), тренировочного модуля (набора упражнений языкового и речевого характера), модуля записи и воспроизведения речи;
- б) презентация учебного материала в визуальной и аудитивной форме;
- в) выстраивание материала в форме гипертекста, что облегчает скорый переход от одного раздела учебника к другому, а также совершать поиск необходимого материала.

Для некоторых курсов и учебных комплексов характерно наличие дополнительных материалов, методических рекомендаций — что можно найти в открытом доступе на Интернет-ресурсе данного издательства или автора.

В последние годы особо пристальному вниманию подвергаются следующие виды компьютерных образовательных программ, предназначенных: отдельным уровням языка (например, грамматика, деловое письмо и др.); формированию вербальных навыков; оцениванию уровня владения языком. Однако, все еще не разработано достаточное количество программ, которые бы в полной мере обучали речевой коммуникации.

Ресурсоиспользование Интернет-технологий способствует моделированию альтернативных стратегий обучения педагогом, позволяющих принимать во внимание психологические характеристики студентов. Сегодня только компьютерные технологии предоставляют возможность максимально эффективно комбинировать аудитивный, визуальный и когнитивный стили обучения. Внедрение Интернета в мир науки и образования открыло поистине бесконечные возможности для привлечения релевантного аутентичного материала в процесс обучения иностранному языку. Свежие электронные выпуски всемирно известных журналов, видеоролики с последними новостями, форумы с носителями языка — еще десять лет назад об этом можно было только мечтать.[3]

**Обучение с ориентацией на студента.** Примечательно, что данная стратегия (*student-centred approach*) приобрела широкое распро-



странение в западных образовательных системах средней и высшей школы. Такое обучение базируется на предельно допустимом трансфере инициативы в ходе уроков непосредственно студенту. В рамках дидактической функции, данная технология обучения предусматривает максимально полное раскрытие индивидуального потенциала обучаемого как результат определенного выстраивания уроков, установления партнерских взаимоотношений между преподавателем и учениками. Подход к обучению, ориентированный на студента, отличается от традиционной системы, где педагог предстает в качестве главного действующего лица в процессе учебной деятельности, которое гарантирует усвоение разработанного материала.

Если вернуться к рассматриваемой технологии обучения, которую, в принципе, можно считать неким дальнейшим развитием кооперативного обучения, иноязычная коммуникация приобретает более высокий процент продуктивности за счет установления партнерских взаимоотношений между преподавателем и студентами и обеспечения условий для проявления персоналистических особенностей обучаемых.

Поскольку центральная задача преподавания в виду рассматриваемой технологии — автономность студентов в процессе обучения, то предполагается, что студент сам должен знать, как ему лучше учиться. Таким образом, он избирает наиболее комфортную методику овладения языком и старается применять её в ходе учебного процесса. Некоторые из подобных методик представлены далее: 1) проявление индивидуальности; 2) организация собственного обучения; 3) проявление творческих (т.е. креативных) способностей; 3) противостояние неуверенности в себе; 5) извлечение урока из своих ошибок; 6) анализ и использование контекста.

### **Дистанционное обучение**

Данная организация процесса обучения предполагает приобретение образования на расстоянии с помощью компьютерных коммуникационных сетей. Основной специфической особенностью подобной образовательной технологии считается косвенный характер коммуникации между педагогом и учеником. Дистанционное обучение ориентировано на основательную и кропотливую разработку учебной деятельности студента, передачу необходимых образовательных материалов, оперативную обратную связь, и достаточно тесную интеракцию между студентом и педагогом. На сегодняшний день известны разнообразные варианты выстраивания процесса дистанционного обучения конкретно иностранным языкам, а также доказана высокая результативность подобной технологии [1]. При таком подходе, перед студентом открывается целый мир возможностей: использование всемирных социокуль-

турных и образовательных ценностей, которые собраны в глобальной сети Интернет, а также проходить обучение у опытных специалистов, повышать собственную узкопредметную квалификацию и углублять свои профессиональные знания. В связи с фактом планируемой тотальной компьютеризации национальных учебных заведений технология дистанционного обучения рассматривается как одна из наиболее перспективных форм обучения.

### **Интерактивные методы обучения**

В данную категорию входят релевантные методы, основополагающиеся на популярной в рамках современной социальной психологии концепции — интеракционизме. Под этой концепцией лингво-социальное взаимодействие людей понимается как межличностная коммуникация, ключевой особенностью которой считается умение индивида «принимать роль другого», визуализировать, как партнер по коммуникации воспринимает его, и, отсюда, анализировать ситуацию и выстраивать собственные действия.

Фундаментальным принципом интерактивных методов является *развитие критического мышления* как плодотворной умственной деятельности, предложение осознанного восприятия информации и следующее за этим усвоение таковой. Критическое мышление представляет собой комплексный ментальный процесс, который начинается с первичного ознакомления с новыми данными и заканчивается принятием окончательного решения.

Интерактивный метод дифференцирует основы обучения по стадиям: вызов, смысл и рефлексия. *Стадия вызова* пробуждает интерес к незнакомой теме, где студенты, опираясь на полученные ранее знания и лингвистический опыт, выдвигают гипотезы относительно содержания нового материала. На следующем этапе — *стадии осмысления* — совершается работа с текстом, изучается новый лексико-грамматический материал, студенты сопоставляют собственные идеи с основной идейно-тематической составляющей текста с целью дальнейшего понимания новейшей информации. Последняя *стадия рефлексии* стимулирует у учащихся процессы размышления над полученными данными, что, в итоге, приводит к закреплению материала.

### **Языковой портфель**

Данная технология обучения являет собой собрание особых материалов, в котором студент документирует свои достижения и результаты овладения иностранным языком, приобретенные навыки и квалификации, а также некоторые виды упражнений и работ, выполненных за время обучения, и свидетельствующих об успехах в данном изучаемом языке.

Использование документации языкового портфеля предоставляет обучаемым возможность сравнить собственный уровень владения изучаемым иноязыком с уровнем одноклассников, а также проанализировать его согласно европейским нормам и очертить наиболее продуктивные и практичные способы улучшения своих знаний и умений.

Довольно распространенная и эффективная **технология обучения «case study»** берет свое начало в Гарвардской школе бизнеса, где приобрела широкую известность и прикладной характер в ходе подготовки специалистов самого разнообразного направления: изначально в сфере экономики, юриспруденции, менеджмента, а позже — в преподавании.

Основа кейс-технологии лежит в аккумуляции учащимся набора определенных учебных материалов, которые собираются в папку (от англ. case — папка); так, по факту знакомства с новой информацией, перед учеником ставится задача осмыслить природу заключенной в ней проблемы (которая, зачастую, не обладает однозначным решением) и предложить собственное решение, обращаясь к уже имеющимся профессиональным компетенциям и навыкам. Применение кейс-технологий в процессе занятия по иностранному языку предусматривает также совершенствование вербальных навыков обучающихся как результат участия в дискуссии конкретной ситуации.

Употребление данного приема в рамках уроков иностранного языка в значительной мере активизирует образовательный процесс и доказывает свою эффективность в формировании когнитивных и лингвистических возможностей студентов. Искусственное создание проблемы, подразумевающее коллективный поиск единого решения и последующее дебатирование, благоприятствует формированию более совершенных речемыслительных процессов и их аппликации в устном дискурсе учащихся в ходе игры.

Вышеизложенная технология особенно актуальна и продуктивна в силу ориентации на владение (или же овладение) целого ряда профессионально-коммуникативных навыков, среди которых: а) умение воспринимать и оценивать информацию, поступающую в вербальной и невербальной форме; б) умение проводить диагностику и анализ проблемы; в) умение формулировать и логически строить высказывание с соблюдением норм языка; г) умение принимать участие в дискуссии; д) умение участвовать в принятии коллективного решения.

Подводя итог, следует отметить, что инновационные технологии обучения иностранным языкам выполняют одновременно две важнейшие функции интенсификации образовательного процесса: первая функция лежит в максимальном применении технических средств, вторая функция — в активизации личностных резервов каждого инди-



вида. Можно утверждать, что развитие вышеприведенных стратегий и техник, которые предполагают уместное внедрение в образовательную систему технических средств, станет наиболее перспективным курсом усовершенствования методики преподавания иностранных языков на ближайшие годы, в особенности, учитывая события последних лет. Так, нет сомнений, что наиболее результативными тактиками будут полная компьютеризация учебного процесса и различные формы дистанционного обучения.

#### **Список использованных источников:**

1. *Азимов Э. Г., Самуйлова Н. И., Шамши Л. Б.* ТСО на современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. — 1998. — № 2.
2. *Ботвенко М. А.* Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. — М., — 2005. — 112 с.
3. *Хуторской А. В.* Интернет в школе // Практикум по дистанционному обучению. — М.: ИОСО-РАО, — 2000. — 122 с.
4. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика. 3-е изд. — М., — 2007. —186 с.
5. *Михайленко Т. М.* Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика : традиции и инновации : материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). — Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 140–146.
6. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.



*Н. А. Спиридонов,  
РФ, Омск*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЗАРУБЕЖНОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОПЫТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье рассматривается технология дополненной реальности и её применение в обучении иностранному языку. В ходе исследования анализируется зарубежный и отечественный опыт использования данной технологии. Внимание уделяется приложениям, которые использованы в ходе экспериментальной работы зарубежными и отечественными педагогами-практиками в рамках обучения иностранному языку. В результате исследования технологии дополненной реальности в данной работе анализируются преимущества данной технологии, а также описываются некоторые недостатки, замедляющие процесс внедрения средства в образовательную среду.

**Ключевые слова:** технология дополненной реальности, интерактивные технологии Augmented Reality (AR), AR-технологии, приложения дополненной реальности, обучение иностранным языкам.

Система образования и технология дополненной реальности уже долгое время находятся в симбиозе и отлично дополняют друг друга. По сравнению с другими предметами AR намного труднее внедрить в обучение иностранным языкам.

В наше время существует множество технологий, которые помогают людям преуспевать в различных сферах деятельности, дополненная реальность предоставляет возможность иначе смотреть на методы обучения иностранному языку и повысить интерес и мотивацию учащихся к учебному процессу.

Понятие «дополненная реальность» от английского Augmented Reality (AR) введено зарубежным инженером Томасом Престоном Коделлом в 1992 году и представляет собой технологию, которая позволяет нам видеть и слышать 3D объекты, воспринимая их через электронные устройства. Эти устройства могут быть разнообразны: телефон, компьютер, специальные очки дополненной реальности, планшет, ноутбук и другие. С помощью программного обеспечения они выполняют функцию считывания физических объектов и добавления к ним виртуального слоя, который мы настраиваем сами. Слой дополненной

реальности может выражаться в качестве аудио, видео, текста, изображений и разнообразных 3D моделей. Эта технология может связать объекты виртуального мира с объектами реального мира и создать их взаимодействие между собой.

В настоящее время технология дополненной реальности широко применяется в образовательном пространстве в целом, и в языковом обучении в частности. Это связано со следующими причинами:

- наглядное объяснение материала по средствам визуализации информации;
- вовлечённость учащихся;
- дополнительные средства для обучения;
- доступность технологии, как во время урока, так и во внеурочное время, что способствует непрерывности обучения.

В рамках изучения зарубежного и отечественного опыта по включению технологии дополненной реальности в процесс изучения иностранного языка, можно установить, что данный вопрос является весьма актуальным. В отечественной методике преподавания иностранного языка можно выделить исследования таких преподавателей и методистов, как И. В. Дукальская, А. Н. Захарова, Н. А. Сергеева, И. Н. Табуева, С. И. Тютюнник, О. С. Рублева и другие. Среди зарубежных исследователей по вопросу применения AR-технологии можно отметить J. R. Cakir, J. C. Chen, C. G. Karacan, A. A. Demetriou, A. Ibrahim, A. Parmaxi, E. Solak.

J. C. Chen в своем труде описывает опытную работу по применению технологии дополненной реальности, а именно приложения Second Life с трехмерной многопользовательской виртуальной средой (MUVE, multiusers virtual environment). Обучающиеся имели возможность создать в данном приложении свои аватары и участвовать в общении друг с другом путем текстового или голосового чата. Учащимся были предложены подготовленные заранее ситуации, имитирующие реальные жизненные случаи. Приложение Second Life в данном случае позволило обучающимся взаимодействовать не только между собой, но и с представителями других культур, что мотивирует их на дальнейшее изучение иностранного языка [1].

Исследователи A. Ibrahim, E. Solak и R. Cakir описывают в своих работах эксперимент, в ходе которого сравнивается сформированность лексического навыка у учащихся, которые обучались с помощью традиционных методов и у обучающихся, которые изучали иностранный язык с включением AR-технологии. Ученые отмечают, что уровень сформированности лексического навыка у учащихся, которые обучались с помощью технологии дополненной реальности значительно выше. Представленная технология позволяет визуализировать значения лексических единиц в данный момент времени, что предполагает взаимосвязь формы и значения единицы. Такой метод способствует

более легкому запоминанию необходимой лексики [3, 7].

А. А. Demetriou и А. Parmaxi в своей работе по вопросу применения AR-технологии в обучении иностранному языку утверждают, в основном исследования данной технологии основаны на мобильных устройствах. Это связано, прежде всего, с простотой в использовании смартфонов и доступностью портативных устройств. Исследователи отмечают, что с помощью AR-приложений наиболее часто изучаются такие языки, как английский и китайский. Однако и находящиеся под угрозой исчезновения языки и языки жестов также получили внимание в ARdataset. Также изучаются менее часто изучаемые и разговорные языки, такие как турецкий и японский [5].

Опытная работа, которую проводили А. А. Demetriou и А. Parmaxi, позволила установить, что расширение использования AR в различных контекстах за пределами высшего образования необходимо, поскольку технология дополненной реальности обладает следующими преимуществами: 1) повышение мотивации, удовлетворенности, внимания, вовлеченности и удовольствия; 2) улучшение результатов обучения с точки зрения владения несколькими языками; 3) усиление взаимодействия между учителем и обучающимися; 4) расширение возможностей для применения в обучении иностранному языку аутентичных языковых заданий и упражнений [5].

Целесообразно также обратить внимание на проведенное исследование С. G. Karacan, в котором делается акцент на то, что для обучения иностранным языкам доступно ограниченное количество AR-приложений и контента. В исследовании приложения AR подразделяются на три категории: AR на основе изображений (Image-based AR Applications), AR на основе создания (Creation-based AR Applications) и AR без маркеров (Markerless AR Applications) [4, p. 69–70]. С точки зрения С. G. Karacan, приложения AR могут использоваться в качестве дополнительных и внеклассных занятий. Для улучшения разговорных навыков в ходе обучения может быть использовано приложение Mondly AR. Приложение Quiver можно использовать для оживления рисунка в рамках обучения навыкам письма, говорения, чтения. Для формирования навыков аудирования может быть использовано приложение Wonderscope AR.

В результате эксперимента по формированию навыков чтения с технологией дополненной реальности в 5 классах С. G. Karacan установлено, что учащиеся, показали более высокое понимание прочитанного и постоянство обучения, а также повышенную удовлетворенность и позитивное отношение к чтению [4].

В результате изучения научных исследований отечественных ученых и методистов определено, что технология дополненной реальности

является актуальным и эффективным педагогическим инструментом в обучении иностранному языку. Так, на основе проведенного эксперимента, И. В. Дукальская и И. Н. Табуева в своем исследовании отмечают, что группа обучающихся, которые изучали иностранный язык на основе AR технологии, приобрели высокую мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс, что, в свою очередь, формирует иноязычную компетенцию. В качестве основного приема в экспериментальной группе использовалась технология QR-кода, которая представляет собой педагогический инструмент модернизации процесса обучения и расширения компетенций в контексте использования компьютерных и цифровых технологий [2, р. 50–51]. Исследователи определили основные характеристики AR-технологии в образовательном процессе:

1. Контекстуальность — учащиеся могут одновременно испытывать реальный мир и виртуальные элементы.
2. Интерактивность — возможность взаимодействовать с AR посредством манипулирования как реальными объектами, так и виртуальными свойствами., которые предлагают новые возможности для взаимодействия.
3. Пространственность — виртуальные элементы, размещенные внутри 3D реального мира, выглядят так, как если бы они действительно были там [2, р. 54].

И. В. Дукальская и И. Н. Табуева наряду с преимуществами технологии дополненной реальности выделяют также и ряд недостатков, к которым относятся а) нарушение межличностных отношений между участниками учебного процесса; б) несоответствие между развитием технологии дополненной реальности и технологиями, которые используются в реальной практике; в) отсутствие необходимой подготовки или переподготовки профессорско-преподавательского состава и формирования необходимых цифровых навыков для работы с технологией дополненной реальности [2, р. 55].

Н. А. Сергеева, А. Н. Захарова, С. И. Тютюнник и О. С. Рублева под технологией дополненной реальности подразумевают среду с прямым или косвенным дополнением физического пространства цифровой информацией в режиме реального времени через компьютерные устройства. В рамках опытной работы установлено, что динамика формирования иноязычной компетенции у обучающихся экспериментальной группы была следующей: высокий уровень — 30%, средний — 25% и низкий — 55%. В контрольной группе результаты другие: нет динамики на высоком уровне — 0%, на среднем и низком уровнях — по 5%. Таким образом, формирование иноязычной компетенции у обучающихся в процессе изучения иностранного языка, поддерживаемое методами и средствами технологии дополненной реальности, имеет положительную динамику. Исследователи отметили у обучающихся

рост познавательной активности и повышение мотивация к изучению иностранного языка [6].

При анализе зарубежного и отечественного опыта преподавания иностранного языка с помощью технологии дополненной реальности было установлено, что данное средство обладает большим потенциалом. Результаты показали, что AR может помочь мотивировать учащихся и способствовать развитию их языковых навыков. При обучении у учащихся повышается мотивация, они демонстрируют интерес и лучше запоминают изученную информацию. В ходе внедрения AR-технологии в обучение иностранному языку, согласно результатам проведенной преподавателями экспериментальной работы, динамика формирования навыков, на которые была направлена опытная работа, положительная и экспериментальная группа получила статистически более высокий балл по сравнению с группой, обучающейся согласно традиционным методам преподавания иностранного языка.

#### **Список использованных источников:**

1. *Chen J. C.* The crossroads of English language learners, task-based instruction, and 3D multi-user virtual learning in Second Life // *Computers & Education*. 2016. № 102 (1). P. 152–171.
2. *Dukalskaya I. V., Tabueva I. N.* Promoting Augmented Reality Technology in Teaching English Language to Non-Linguistic Students in Higher Education // *European Journal of Contemporary Education*. 2022. Vol. 11. No 1. P. 47–58. DOI 10.13187/ejced.2022.1.47. EDN YQASNS.
3. *Ibrahim A.* ARbis pictus: A study of vocabulary learning with augmented reality / A. Ibrahim, B. Huynh, Höllner T., D. Chun, J. O'donovan // *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*. 2018. № 24. P. 2867–2874.
4. *Karacan C. G.* Educational Augmented Reality Technology for Language Learning and Teaching: A Comprehensive Review // *International Journal of Education*. 2021. Vol. 9. No. 2. P. 68–79.
5. *Parmaxi A., Demetriou A. A.* Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019 // *Journal of Computer Assisted Learning*. *Comput Assist Learn*. 2020. P. 1–15.
6. *Sergeeva N. A.* Features of using methods and means of the augmented reality technology when teaching a foreign language / N. A. Sergeeva, A. N. Zakharova, O. S. Rublyova, S. I. Tyutyunnik // *Perspectives of Science and Education*. 2021. No 2(50). P. 472–486. DOI 10.32744/pse.2021.2.33. EDN ALNIGT.
7. *Solak E., Cakir R.* Investigating the role of augmented reality technology in the language classroom. *Online Submiss*. 2016. № 18. 1067–1085.



С. А. Ткаченко  
РФ, Москва

## СМЫСЛОВОЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ: ТРЕБОВАНИЯ СОВРЕМЕННОСТИ

**Аннотация:** в статье рассматриваются необходимость пересмотра расстановки акцентов в отношении проблем целеполагания, содержания образования и, соответственно, учебных курсов иностранных языков, а также выводят на новый уровень цели и задачи воспитания. Особое внимание необходимо уделять сбалансированности объемов информации о стране изучаемого языка и о родной стране в российских учебных курсах, строго научному подходу к отбору даваемой учебной информации, к фактам, содержащимся в ней, а также исключению аутентичных английских текстов, искажающих исторические факты и пропагандирующие чуждое мировоззрение.

**Ключевые слова:** английский язык, педагогические технологии, учебный курс, текст, смысловое и воспитательное содержание, современные требования

Развитие и быстрое внедрение в практику общественной жизни новых технических средств, а следовательно, развитие старых и возникновение новых образовательных технологий обеспечили практически безграничные возможности людей для межличностного общения, получения информации, обмена ею, получения образования по самому широкому спектру профессиональной деятельности. Но главным средством коммуникации для людей, по-прежнему, остается язык с его устной и письменной речью.

Письменная речь, даже в виде одного предложения — это записанная мысль, устная речь, т.е. это всегда некий текст, имеющий определенный смысл, содержание. Создавая учебный курс английского языка, авторы создают и текст учебного курса к разделу теории изучаемого языка (лексико-грамматического построения и т.д.) с иллюстрирующими правилами примерами и текстами, и разделу культурологических

знаний. Учитывая, что педагогическая грамматика, по определению Н. Хомского, [4] служит для объяснения учащимся грамматических явлений, а значит, и формулировка правил зависит от родного языка, их возраста, условий жизни и т.п. Эти факторы влияют на все изменения в формулировках правил и указаний, как их применять.

При формировании иноязычной коммуникативной компетенции задача обучения грамматики заключается в формировании грамматических навыков, являющихся компонентами разных видов речевой деятельности: говорения, аудирования (т. е. устной речи), чтения и письма (письменной речи). Грамматические явления должны изучаться и усваиваться и как формы и структуры, и как средства выражения определенных мыслей, коммуникативных намерений, отношений. И важнейшая роль принадлежит текстам.

Немного переработав схему развернутого представления содержания обучения иностранным языкам [1, с. 48], можно получить общую схему учебного курса английского языка с точки зрения значимости любого включаемого в него текста и влияния на лексику, тематику и содержание любого текста всех факторов окружающей среды. (Рис. 1).

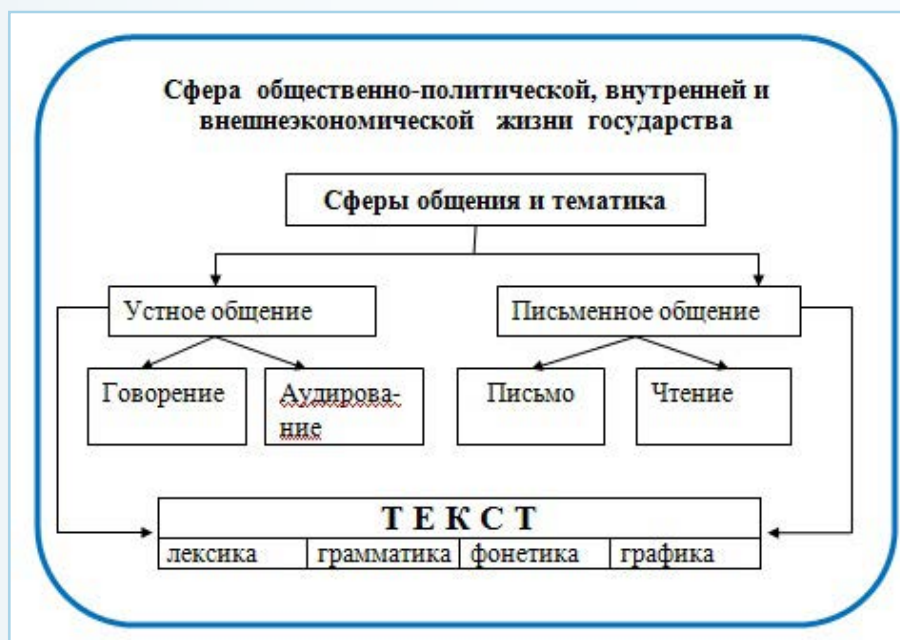


Рис. 1 Схема влияния на лексику, тематику и содержание любого текста всех факторов окружающей среды.

Происходящие в наши дни события общемирового значения привели к необходимости пересмотреть расстановку акцентов в отношении проблем целеполагания, содержания образования и, соответственно, учебных курсов, в том числе иностранных языков, а также выводят на новый уровень цели и задачи воспитания. И в первую очередь это относится к учебникам, учебным курсам, их содержанию. При этом общедидактические и методические принципы в основе своей остаются



прежними, как и положено научно выведенным закономерностям. Особую важность приобретают именно тексты, содержание которых в учебных курсах всегда имеет не только образовательное, но и воспитательное значение.

Поскольку важнейшей целью изучения иностранных языков является достижение коммуникативной компетенции, иностранный язык служит средством социокультурных и педагогических технологий. В свою очередь, научная дисциплина лингвокультурология отражает взаимодействие культуры и языка как целостную структуру в единстве языкового и культурного содержания с ориентацией на современные системы норм и общечеловеческих ценностей. При этом объектом изучения лингвокультурологии являются язык, культура и языковая личность, а предметом — языковые единицы, которые включают в себя культурные ценности (культуремы), свойственные определенной культуре. Любые изменения в общественной жизни как отдельного государства, так и общечеловеческого масштаба находят свое отражение в языке. Иногда именно язык становится средством распространения не только объективно полезной человечеству информации, но и средством насильственного внедрения чуждых и враждебных идеологий.

Учитывая тот факт, что последние десятилетия английский язык как язык международного общения становится одним из важнейших инструментов насильственного внедрения искаженного представления системы «общечеловеческих ценностей», которая сводится к набору противоестественных, ведущих к самоуничтожению человечества и разрушающих все исторически сложившиеся общемировые нормы морали и нравственности. При этом, как правило, от осознания учащимися и понимания ценностей других культур (аксиологический аспект социокультурных технологий) учащихся планомерно приводят к мысли о необходимости не просто понимать и принимать совершенно чуждые «ценности», но решительно отказываться от духовных и морально-нравственных ценностей своей культуры, языка.

Одновременно с отказом от классической трактовки своей истории в целом ряде стран, как несправедливой, ее переоценка и переписывание отрицательно сказываются на общественной жизни целых стран. Возведение антинаучного учения о роли противоестественной многогендерности в развитии общества привели к изменению не только многих понятий, но влечет за собой требования к изменениям в лексике и грамматике английского языка, поскольку с помощью только имеющихся личных местоимений становится невозможно описать события. Классическая литература отрицается теперь не только по принципу отсутствия квот на персонажей по цвету кожи, принадлеж-

ности к ранее угнетавшимся социальным группам, но и по гендерному фактору, по отношению к нему авторов литературно-художественных произведений и произведений культуры прошлого и настоящего. Их исключают из школьных программ, библиотек. Идет планомерный отказ от своей истории, культуры, подмена понятий.

При написании учебных курсов английского языка теперь при подборе примеров с очень большой аккуратностью нужно относиться к аутентичным английским текстам, к оценке приемлемости новых учебников английского языка, в первую очередь, разработанных для курсов онлайн. Следует также учитывать недостаточные знания школьниками явлений родной культуры, что препятствует формированию активной жизненной позиции, мешает давать правильную оценку как научно-культурным достижениям родной страны, так и особенностям культур других стран.

В связи с этим при разработке учебных курсов английского языка, редактировании имеющихся учебников и пособий самое серьезное внимание уделять именно текстам самых разных жанров из разных источников в том числе из интернет ресурсов. Особое внимание уделять:

- сбалансированности в российских учебных курсах объемов информации о стране изучаемого языка и о родной стране;
- строго научному подходу к отбору даваемой учебной информации, к фактам, содержащимся в ней;
- особое внимание уделить современным аутентичным текстам, включая тренажёрные упражнения, по таким классическим учебным темам, как My Family, My friends, History, Real Heroes and Outstanding people, My Motherland and Patriotic Wars, чтобы они не содержали искаженной информации и не пропагандировали противоестественные псевдо-ценности, запрещенные в нашей стране.

Всё это будет способствовать тому, чтобы «формировать коммуникативную компетенцию во всем многообразии её составляющих, решать различные цели обучения. Е. Н. Соловова была твердо убеждена, что **учитывая** сложившиеся стереотипы своих учеников, учитель может повлиять на их преодоление, способствовать большей социальной зрелости, уметь принять иную точку зрения, стать терпимее или, наоборот, активнее и критичнее». [3, с. 41]

#### Список использованных источников:

1. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010.

2. *Мильруд Р. П.* Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов / Р. П. Мильруд. — М.: Дрофа, 2007.
3. *Соловова Е. Н.* Методика преподавания иностранных языков: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2005.
4. *Chomsky N.* Topics in the Theory of Generative Grammar. — The Hague, 1966.



А. С. Толстикова  
РФ, Екатеринбург

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** в статье определяются ответы на основные вопросы о самостоятельной работе студентов в рамках обучения иностранному языку и ее эффективности. На основании результатов исследования определяется ряд проблем, существующих в организации студентами самостоятельной работы по изучению иностранного языка. На основании выявленных проблем организуется и проводится исследование, основными целями проведения которого являются: изучение основных возможностей использования интернет-ресурсов в организации самостоятельной студентов по изучению иностранного языка; отбор наиболее приемлемых заданий, предлагаемых интернет-ресурсами, направленных на укрепление знаний в области иностранного языка; проведение организационно-деятельностного этапа исследования, в рамках которого студентам будет необходимо решать задания, предлагаемые различными интернет-ресурсами; оценка эффективности организации самостоятельной работы студентов с использованием интернет-ресурсов.

**Ключевые слова:** интернет-ресурсы, иностранный язык, самостоятельная работа студентов, эффективность интернет-ресурсов.

Сегодня, когда мы наблюдаем активное развитие информационных и коммуникационных технологий во всех сферах общественной жизни, в том числе и в сфере образования, интернет-ресурсы становятся одним из наиболее важных направлений развития и внедрения их в процесс обучения [2, 4]. Преимущества применения интернет-ресурсов в процессе образования являются очевидными. Данный факт связан, прежде всего, с тем, что они способны предоставить самые разнообразные возможности для изучения современными студентами иностранных языков, усилить наглядность получаемой информации, обеспечить круглосуточный доступ к знаниям, а также огромный выбор методов и способов его изучения [1].



Целью проведения представленного исследования является оценка эффективности использования интернет-ресурсов при организации самостоятельной работы (далее СР) студентов по изучению иностранного языка. Исследование было проведено на базе Уральского федерального университета имени первого президента России Б.Н. Ельцина.

Для организации проведения исследования нами был проведен опрос, в котором приняли участие 40 студентов третьего курса обучения направления «Управление персоналом», изучающих в качестве иностранного языка английский язык. Целью опроса выступало получение данных о СР работе студентов и ее эффективности. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Самостоятельная работа студентов и ее эффективность

Вопрос	Полученные результаты
Планируете ли Вы свою самостоятельную работу?	Нет, навыков для организации СР не хватает (62%) Да, навыков для организации СР хватает (38%)
Оцените качество организации СР в вузе	Качество организации СР устраивает (40%) Качество организации СР нуждается в повышении (60%)
Дает ли преподаватель иностранного языка четкие указания по СР?	Да, цели СР понятны и ясны (40%) Нет, цели СР не понятны и не ясны (60%)
Как часто преподаватель использует интернет-ресурсы при обучении иностранному языку?	Вполне достаточно (35%) Нечасто (65%)
Есть ли у Вас желание обучаться иностранному языку в ходе СР?	Нет, мотивации на СР у меня нет (52%) Да, меня интересует СР (48%)
Хватает ли Вам знаний для использования интернет-ресурсов в СР?	Да, текущего количества знаний хватает (58%) Нет, текущего количества знаний не хватает (42%)
Как часто преподаватель просит выполнить задание на СР с помощью интернет-ресурсов?	Вполне достаточно (40%) Нечасто (60%)

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что в организации студентами СР по изучению иностранного языка существует ряд проблем. В частности, отметим следующие: отсутствие у студентов навыков организации СР и самообразования; зависимость студентов от информации, получаемой непосредственно от преподавателей; низкий уровень умений в области применения интернет-ресурсов при организации СР среди многих студентов; низкий уровень знания иностранного языка, выявленный у отдельно взятых испытуемых.

На основании выявленных проблем нами были определены основные цели представленного исследования. Кратко сформулируем их: изучить основные возможности использования интернет-ресурсов в организации СР студентов по изучению иностранного языка; отобрать наиболее приемлемые задания, предлагаемые интернет-ресурсами, направленные на укрепление знаний в области иностранного языка; провести организационно-деятельностный этап исследования, в рамках которого студентам будет необходимо решать задания, предлагаемые интернет-ресурсами; оценить эффективность организации СР работы студентов с использованием интернет-ресурсов при изучении иностранного языка.

В таблице 2 представим интернет-ресурсы, содержащие в себе практические задания по обучению иностранному языку, и, отобранные нами для проведения представленного исследования, а также опишем их основные функции.

Таблица 2 — Интернет-ресурсы для изучения английского языка

Интернет-ресурс	Краткое описание имеющихся функций
Canva	Сервис для создания текстовых документов, презентаций, графиков, постеров и прочих графических объектов. Возможно применение для развития навыков письма
Peergrade	Сервис, представляющий возможность создания семинарских онлайн-занятий по иностранному языку, с возможностью представления оценки знаний и навыков студентов посредством обратной связи. Возможно применение для развития лексики, грамматики и навыков письма

Продолжение таблицы 1

Интернет-ресурс	Краткое описание имеющихся функций
Cloze test	Сервис, содержащий задания на проверку артиклей, предлогов, модальных глаголов и прочее. Используется для развития навыков лексики, грамматики и правописания
ClassMarker	Сервис для создания текстов с выбором правильных ответов. Сопоставлением, вводом предложений и исправлением ошибок в текстах
Listen and Write	Сервис, содержащий в себе задания, выполненные в форме видеоматериала для представителей различного уровня знания английского языка. Можно использовать для развития грамматики, лексики и аудирования
TedEd	Сервис проводит лекции и конференции на английском языке, после чего можно создавать упражнения по их содержанию. Предлагается использование для развития навыков грамматики, письма и аудирования

Интернет-ресурс	Краткое описание имеющихся функций
<b>VocabTest</b>	Сервис тестирования на знание различных терминов с возможностью создания заданий на правописание, поиск слов и кроссвордов. Предлагается использовать для развития навыков лексики, грамматики, письма и аудирования
<b>Gap Fill Generator</b>	Сервис с заданиями на заполнение пропусков. Предлагается использование в целях развития навыков лексики и грамматики

С использованием вышеперечисленных интернет-ресурсов нами был отобран ряд заданий, которые были предложены для выполнения участникам исследования. Всего в исследовании приняли участие 20 студентов третьего курса УрФУ имени первого президента России Б.Н. Ельцина, изучающие иностранный язык (английский), и, обучающиеся по направлению «Управление персоналом». На выполнение заданий, предусмотренных исследованием, студентам было отведено 28 календарных дней. Свою СР студенты должны были организовать самостоятельно. Выбор времени выполнения заданий осуществлялся ими индивидуально, но не менее 4 часов в неделю (СР предусматривала 16 академических часов на выполнение всех заданий). Исследование было проведено в три этапа, рассмотрим каждый из них более детально.

Диагностический этап. Среди участников исследования был определен исходный уровень развития речевой деятельности в разрезе ее видов (аудирование, чтение, письмо, говорение). Результаты представлены на рисунке 1. Повторная диагностика будет проведена после проведения представленного исследования.

Организационно-деятельностный этап. Заключался в непосредственном выполнении заданий с использованием представленных в таблице 2 сервисов. Далее представим краткое описание заданий, отобранных нами для СР студентов, принявших участие в исследовании.

1. Сервис Canva. С использованием данного сервиса студенты подготовили устные презентации (развитие навыка говорения) о собственных методах изучения иностранного языка.
2. Сервис Listen and Write. С использованием данного сервиса студенты выполняли задания на аудирование по видео «The secrets of learning a new language». Здесь они тренировали навыки написания отдельных слов, а также выполняли задания на заполнение пропусков.
3. Сервис VocabTest. С использованием данного сервиса студенты выполняли задания на повторение фразовых глаголов с целью тренировки навыков лексики, правописания и аудирования.
4. Сервис Gap Fill Generator. С использованием данного теста студенты проходили задание на проверку навыков лексики и грамматики.

## Аналитический этап

Целью данного этапа являлось подведение итогов представленного исследования и формирование ряда выводов об эффективности использования интернет-ресурсов в организации СР студентов при изучении иностранного языка. Результаты повторного тестирования на развитие видов речевой деятельности и их сравнение с исходными данными представлены на рисунке 1.

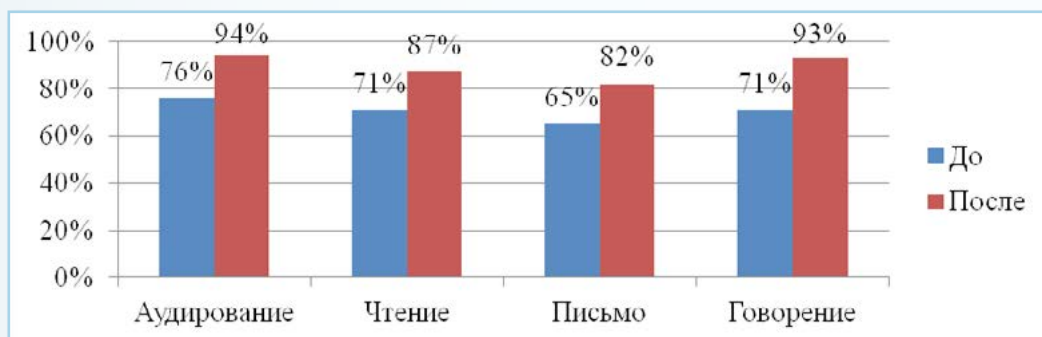


Рисунок 1 — Динамика развития навыков речевой деятельности студентов до и после проведения исследования, %

Данные, представленные на рисунке 1, наглядно свидетельствуют о том, что СР работа студентов с использованием интернет-ресурсов является весьма эффективным методом изучения иностранного языка, поскольку динамику каждого из видов речевой деятельности можно охарактеризовать как положительную.

Для дополнительного изучения эффективности подобного рода формата обучения иностранному языку нами был проведен опрос среди студентов, принявших участие в представленном исследовании, результаты которого можно увидеть на рисунке 2.



Рисунок 2 — Результаты опроса студентов об эффективности СР с использованием интернет-ресурсов при изучении иностранного языка, %



Результаты опроса свидетельствуют о том, что большинство испытуемых считают формат изучения иностранного языка эффективным и склонны к его более частому применению (52%). Лишь 5% испытуемых сочли данный формат СР не эффективным.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что использование интернет-ресурсов для организации СР студентов при изучении иностранного языка является весьма эффективным форматом обучения. Данные об уровне динамики видов речевой деятельности испытуемых студентов также подтверждают целесообразность практического использования интернет-ресурсов в организации СР работы студентов при изучении иностранного языка. Также отметим, что использование разнонаправленных заданий и многочисленных интернет-ресурсов откроют качественно новые возможности в области развития СР студентов при изучении иностранного языка, поскольку современные возможности сети интернет практически не ограничены и способны обеспечить качественную поддержку самостоятельной работы студентов и развитие уровня их компетенций, что является одним из важнейших условий успешной самореализации каждого студента в будущей профессиональной деятельности.

#### **Список использованных источников:**

1. *Дубинина А. С.* Интернет-ресурсы как средство обучения иностранному языку / А. С. Дубинина // *Современные тенденции развития науки и технологий.* — 2019. — № 4. — С. 18–20.
2. *Ситосанова О. В.* Роль самостоятельной работы студентов в техническом вузе / О. В. Ситосанова // *Вестник АГТУ.* — 2018. — № 12. — С. 279–281.
3. *Софронова В. В.* Организация самостоятельной работы студентов в языковом вузе / В. В. Софронова, Л. П. Никулина // *Мир науки, культуры образования.* — 2019. — № 5. — С. 102–104.
4. *Федосеева О. Ю.* Анализ эффективности самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий / О. Ю. Федосеева // *Вестник волжского университета.* — 2020. — № 2. — С. 117–125.



Е. Ю. Киселева,  
А. А. Черноудова  
РФ, РТ, Казань

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ — АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** в статье освещаются вопросы формирования здорового образа жизни и здоровьесбережения обучающихся в современных образовательных учреждениях, так как, в современной России, первоочередной проблемой является укрепление и сохранение здоровья подрастающего поколения. Особое внимание уделяется вопросам формирования эмоционального благополучия школьников, ведь именно положительная эмоциональная атмосфера и настрой определяет дальнейшее успешное здоровое развитие ребенка. Поэтому в статье рассматриваются некоторые варианты решения этого вопроса, сформулированы ориентировочные направления работы, так как здоровое поколение — это залог процветания нации.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, подрастающее поколение, охрана здоровья, эмоциональный настрой, успешность, мотивация.

*«Я не боюсь еще и еще раз повторять: забота о здоровье важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы».*

*В. А. Сухомлинский*

По мнению Всемирной Организации Здоровья, здоровье — это состояние полной гармонии физического, психического и эмоционального благополучия ребёнка. Тема здоровья остаётся одной из глобальных проблем человечества XXI века.

Здоровье ребёнка, его полноценное развитие во многом зависит от той среды, в которой он находится. И это не только семья, но и образовательное учреждение. Ведь школа — это особый мир для ребёнка, мир детства, где он проводит большую часть своего времени. Поэтому

школа должна ответственно подходить к проблемам здоровьесбережения, ведь от этого будет зависеть будущее ребёнка.

Проблема формирования здорового образа жизни и укрепления здоровья учащихся становится приоритетным направлением развития образовательной системы современной школы. ЗОЖ — это концепция жизнедеятельности человека, направленная на улучшение и сохранение здоровья. Понятие здоровья имеет много определений, но чаще всего отождествляется с физическим воспитанием и правильным питанием, отсутствием болезней или физических дефектов.

ЗОЖ состоит из многих компонентов, но основными, на наш взгляд, являются: отсутствие вредных привычек, качественное питание, физическая активность и соблюдение правил личной гигиены. Однако, в последнее время, в век стремительного движения и изменения мира вокруг, на физиологию человека огромное влияние оказывает его психоэмоциональное состояние. Поэтому можно выделить особые характеристики здорового человека, такие как оптимизм, интеллектуальная активность, целеустремлённость, умение справиться со своими эмоциями, мотивация себя на успех. Все это очень важно, чтобы воспитать конкурентоспособного человека XXI века.

Поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте школьного образования (ФГОС) одной из приоритетных задач является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, включая их эмоциональное благополучие.

Мы считаем, что именно эмоциональное благополучие является наиболее содержательным понятием для определения успешности здорового развития ребенка.

Эмоциональное благополучие ребёнка — уверенность в себе, чувство защищенности, положительное самоощущение и успехи в обучении — во многом зависит от того, как складываются его отношения с одноклассниками и учителями. Ведущей ролью учителя считается оказать психологическую поддержку ребёнку в стремлении активно познавать мир, не боясь неуспеха и неудач, чувствовать уверенность в своих силах, но в тоже время уметь критически и адекватно оценивать свои собственные результаты и результаты окружающих. Учителю необходимо увлечь учащихся, вызвать интерес к определенной проблеме, ведь интерес играет крайне важную мотивационную роль в формировании и развитии навыков, умений и интеллекта. А ведь это самое сложное — увлечь и заинтересовать ребёнка.

Очень часто мы, учителя, задаемся вопросом: «Почему у детей пропадает интерес к учебе?» Особенно остро стоит он в среднем звене. Ответ, однако, очень прост — успех! Необходимо создавать ситуации успеха на уроках и во внеклассной деятельности. Ведь «успех меняет

человека. Он делает человека уверенным в себе, придает ему достоинство, и человек обнаруживает в себе качества, о которых не подозревал раньше» (Джой Бразерс). Учителю необходимо укрепить веру ребёнка в свои силы, для преодоления, решения какой-то сложной задачи, чтобы в итоге ощутить радость и вкус победы. То есть, мы должны смоделировать определенную ситуацию, в ходе которой будет возможность достичь определённых результатов как для отдельного ученика, так и для всей группы или класса.

Переживание эмоций, связанных с успехом позволяет:

- повысить мотивацию обучения, развить познавательный интерес;
- стимулировать работоспособность;
- снизить тревожность, мнительность, неуверенность, низкую самооценку;
- развивать такие личностные качества как: инициативность, активность, креативность, творчество;
- поддерживать в коллективе благоприятную эмоциональную обстановку.

Мы, учителя английского языка в гимназии 102 имени М.С. Устиновой, стараемся постоянно моделировать ситуации успеха на наших уроках, используя различные приемы:

- стимулируем детей, через благодарность, словесное поощрение;
- создаём на уроке доброжелательную атмосферу доверия и сотрудничества;
- выполнение заданий посильных для всех учащихся или задания разной сложности;
- самостоятельный выбор задания;
- рефлексия, оценка собственной деятельности и деятельности других;
- использование приема «Эврика», где создаётся ситуация, в ходе которой ученик сам приходит к интересному выводу;
- оформление портфолио.

Все это приводит к хорошей мотивации учащихся, а в итоге к успешным результатам на различных конкурсах, фестивалях и олимпиадах. Ведь успех является источником внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Ребенок испытывает уверенность в себе и внутреннее удовлетворение и эмоциональное благополучие, что является залогом здорового образа жизни.

В последнее время мы много говорим о возрождении России. Вложить свой посильный вклад в сохранение её генофонда — благороднейшая задача для нас, тех, кто трудится в образовательной сфере. И это надо делать сегодня, завтра будет поздно.

**Список использованных источников:**

1. *Бреслав Г. М.* «Эмоциональные особенности формирования личности в детстве» М. «П.»-1990 г.
2. *Гребенников О. В., Толстик А. О.* Формирование у учащихся ценностного отношения к здоровому образу жизни // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 24. — С. 43–46. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/56410.htm>.
3. *Грей Джон.* Дети с небес. Искусство позитивного воспитания. — М.: ИД «София», 2004.
4. *Экман Пол.* Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. — СПб.: Питер, 2010



Е. В. Чертова  
РФ, Калининград

## ПРИМЕНЕНИЕ ЛЭПБУКИНГ-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Аннотация:** один из первоочередных вопросов, который стоит перед современным образованием — формирование soft skills (гибких навыков), которые являются ключевыми компетенциями в XXI веке. Данная статья рассматривает целесообразность применения лэпбукинг-технологии в развитии навыков критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации. Разнообразные формы организации деятельности обучающегося с применением лэпбукинг-технологии, увлекательная форма накопления изучаемого материала, повышение мотивации к изучению предмета являются основными преимуществами данной технологии.

**Ключевые слова:** лэпбук, soft skills, ключевые компетенции, CLIL-технология, инновационные педагогические технологии, индивидуализация, социализация.

Динамично меняющийся мир, в котором основная роль отводится развитию науки и технологий, заставляет задуматься, как и чему обучать сегодня, чтобы наши выпускники успешно реализовались в будущем, поскольку сегодняшние школьники уже завтра будут жить в другом мире.

Современному обществу нужны компетентные, инициативные, креативные, способные самостоятельно принимать решения и прогнозировать последствия сделанного выбора личности. Соответственно, современному преподавателю необходимо идти в ногу со временем и пересмотреть подходы к обучению, помочь обучающемуся стать самостоятельным и построить индивидуальную траекторию обучения, которая приведет к успешности в будущем.

Постоянно меняющийся рынок труда не гарантирует долгосрочную занятость сотрудников, поскольку меняется формат работы, появляются новые технологии и продукты, исчезают и видоизменяются профессии. По прогнозам Всемирного экономического форума, к 2025 году ведущими навыками станут решение задач, аналитическое мышление,

анализ, креативность, гибкость и умение убеждать, то есть soft skills, «гибкие» компетенции, которые можно применить в разных профессиональных сферах. Результаты проведенного в Гарвардском университете исследования обнаружили, что вложение «жестких» навыков в успешную реализацию сотрудника в профессиональной деятельности составляет лишь 15%, в то время как, оставшиеся 85 % — «гибкие» компетенции. [3]

В. В. Путин, президент Российской Федерации, во время выступления в рамках XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов обратил внимание, что «Конкурентные преимущества получают люди, которые обладают тем, что сегодня называют «гибкие навыки», креативным, плановым и другими видами мышления». [2]

Термин «гибкие навыки» в словаре английского языка определен как «желательные качества для определения трудовой деятельности, которые не зависят от приобретенных знаний. Они включают: здравый смысл, способность общаться с людьми и позитивный гибкий подход». [5]

Следовательно, основными задачами современного образования становятся не только передача подрастающему поколению актуальных знаний, но и развитие таких навыков, как креативность, критическое мышление, умение общаться и взаимодействовать, что в свою очередь, требует от преподавателя изучения и дальнейшего применения инновационных педагогических технологий.

В современной дидактике понятие педагогической технологии определяет комплекс приемов работы преподавателя, которые способствуют максимальному достижению поставленных на уроке целей обучения за минимально возможный период времени. Существенными характеристиками инновационных педагогических технологий принято считать: результативность, экономичность, эргономичность и мотивированность.

Лэпбукинг-технология (от английского «lap» — колено, «book» — книга) рассматривается как подвид проектной технологии и представляет собой средство реализации деятельностного метода обучения.

Появление термина «лэпбук» относят к 2006 году, когда Тэмми Дьюби, американская писательница выпустила книгу «The Ultimate Lap Book. Handbook» (Незаменимый лэпбук. Настольная книга), в которой представила пошаговую инструкцию для родителей и преподавателей, как использовать лэпбук для развития креативности и критического мышления у детей, интегрируя разные дисциплины. [6]

Лэпбук — самостоятельно созданная интерактивная папка, содержащая систематизированный материал по определенной теме или по нескольким темам. Интерактивная составляющая проявляется как в разных формах размещения информации: тексты, рисунки, загадки,

кроссворды, ребусы, так и в разных элементах оформления: конверты, карточки-вкладыши, блокноты, подвижные детали. Разнообразие элементов подачи информации направленно на повышение интереса обучающегося к изучению определенной темы и, в то же время, на формирование навыка работы с информацией, анализировать, обобщать найденный материал, тем самым нацелено развивать критическое мышление обучающегося.

Преимуществом данной технологии можно считать и компактность размещенного материала, так, например, современные цифровые технологии позволяют внести большое количество необходимой информации при помощи QR-кодов на бумажную основу лэпбука.

В процессе работы над лэпбуком обучающиеся самостоятельно добывают знания, работая с дополнительными источниками информации, обрабатывая и систематизируя полученную информацию в конечном творческом продукте. Функция преподавателя в данном случае заключается в развитии познавательной деятельности обучающихся через организацию поисковой деятельности обучающихся, результатом которой станут самостоятельно приобретенные ими знания.

Процесс создания интерактивного лэпбука создает оптимальные условия для:

- индивидуализации образовательного процесса, поскольку обучающиеся самостоятельно определяют объем размещаемой информации и плотность наполнения лэпбука;
- социализации — в процессе работы над лэпбуком деятельность обучающихся может быть организована в мини-группах или парах. Таким образом обучающиеся учатся понимать, что общий результат зависит от личного вклада каждого участника, каждый член команды значим, воспитанники учатся договариваться, прислушиваться к мнению других, отстаивать свою точку зрения.

Лэпбукинг-технология также можно отнести и к CLIL — технологии. Согласно Дэвиду Маршу, который ввел этот термин в 1994 году, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) заключается в том, что иностранный язык, являясь объектом изучения, используется для обучения другому предмету, то есть учит использовать иностранный язык как инструмент познания для приобретения дополнительных знаний в разных областях.

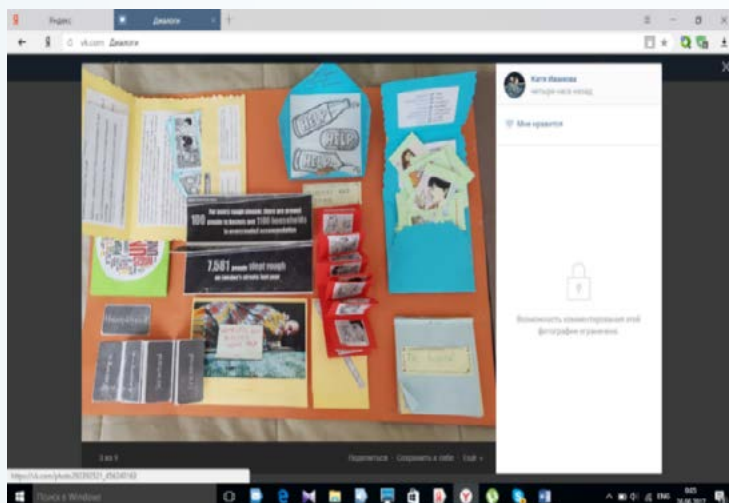
Учитывая «полипредметность» иностранного языка, создание лэпбука по гуманитарным, точным, естественно-научным дисциплинам на иностранном языке будет способствовать расширению межкультурных знаний обучающихся, совершенствованию языковой компетенции, повышению мотивации к использованию иностранного языка в разных сферах деятельности.





В процессе работы над одним лэпбуком, обучающиеся часто открывают для себя темы своих будущих исследований. Так, например, на занятиях по внеклассному чтению на английском языке воспитанникам было предложено создать лэпбук на основе прочитанного произведения «Юный Робин Гуд» Джорджа Мэнвилл Фенна, английского писателя. Увлекательные приключения подростка, волею случая, оказавшегося в лесу, где промышлял Робин Гуд, яркие персонажи книги не оставили никого равнодушным. В итоге нахимовцам удалось провести поисково-исследовательскую работу и систематизировать информацию не только по темам, связанным с главным персонажем произведения. Воспитанниками также были созданы творческие проекты: «Средневековая Англия», «История и культура Британии», «Шервудский лес: по следам Робина Гуда». На этапе презентации лэпбуков учащиеся отвечали на вопросы по прочитанному, разгадывали загадки, выполняли интерактивные задания. Все представленные проекты получили высокую оценку и положительные отзывы одноклассников.

*Рисунок 1. Презентация лэпбуков нахимовцами 4 курса*



Изучая тему «Глобальные проблемы человечества» на уроке английского языка, на этапе обобщения знаний, воспитанникам было предложено объединиться в пары для создания лэпбука на основе изученного материала. В результате были спроектированы и

(рисунки 2) фрагмент лэпбука по теме «Социальные проблемы»

созданы лэпбуки по темам: «Social Issues /Социальные проблемы», «Ecological problems /Проблемы экологии», «Endangered animals / Исчезающие виды животных». По завершению работы над лэпбуками нахимовцы пришли к выводу, что процесс создания проекта является затратным по времени и трудоемким, требует кропотливой работы, усидчивости и терпения.

Несмотря на выявленные минусы в применении лэпбукинг-технологии, положительных аспектов обнаружено больше. Еще одним преимуществом лэпбукинг-технологии является уникальность каждого созданного проекта. В данной ситуации нет правильного или неправильного метода его создания, успешность результата зависит от того, как обучающийся воспринимает заданную тему, как усвоил материал, какими средствами он пользуется для достижения своих целей.

В результате проектно-исследовательской деятельности учащегося посредством лэпбукинг-технологии, развивается самостоятельность обучающегося, его инициативность и настойчивость в достижении поставленной цели, формируются навыки критического мышления, коммуникации и способности к самоорганизации.

#### Список использованных источников:

1. *Гатовская Д. А.* Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI международной научной конференции. — Пермь: Меркурий. — 2015. — С. 162–164.
2. *Путин В. В.* Выступление на сессии «Молодежь — 2030. Образ будущего» в рамках XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/55890> (дата обращения: 08.11.2022).
3. *Сластникова Н. Г.* Мягкие навыки для жизни и карьеры. Руководство для старшеклассников. URL: [https://www.auca.kg/uploads/manual%20developing%20soft%20skills%20for%20high%20school%20students%20\(1\).pdf](https://www.auca.kg/uploads/manual%20developing%20soft%20skills%20for%20high%20school%20students%20(1).pdf) (дата обращения: 03.11.2022).
4. *Уварина Н. В., Корнеева Н. Ю.* Soft skills: актуальность, история, перспективы развития // Профессиональное образование в России и за

рубежом. — № 4(44). — 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-aktualnost-istoriya-perspektivy-razvitiya/viewer> (дата обращения: 08.11.2022).

5. The definition of soft skills. URL: <https://www.dictionary.com/browse/soft-skills> (дата обращения: 03.11.2022).
6. *Tammy Duby, Cyndy Regling*. The Ultimate Lap Book Handbook, Meggie Dee Press, Culpeper, VA, 2006.



*О. В. Щептева  
РФ, Тольятти*

## ГИПЕРТЕКСТ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ И ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

**Аннотация:** в данной статье предлагается рассмотреть вопрос использования гипертекста, как метода дистанционного обучения и изучить основные проблемы современной образовательной системы — отсутствие обратной связи и горизонтальной коммуникации в школе.

В системе образования, как в коммуникативной среде, также происходят эти изменения. Применение цифровых технологий позволяет современному учителю передавать информацию современному ученику самыми различными способами, путем сложного переплетения вербального и невербального текста: картинки, аудио, видео, устного высказывания и письменного текста. В этом случае, участники общения имеют возможность не только выбирать инструменты коммуникации, но и наслаждаться процессом и результатом её создания, гипертекстом, реализуя, таким образом, свои потребности в творческой самореализации в процессе обучения. Этот процесс можно рассматривать как совместную деятельность учителя и ученика, как интеграцию потребления знания и процесса его создания на уроке и дома.

Электронный урок, на котором мы вместе создаем гипертекст, дает возможность для самоактивизации и самореализации ученика — главных ценностных составляющих современного образования, как нам кажется. Каждый участник готов и способен создать новое, свой гипертекст, используя при этом различные мультимедийные способы передачи информации.

В условиях дистанционного обучения мы отходим от системы традиционного линейного общения учитель-текст-ученик, но совместно участвуем в создании нового коммуникативного пространства урока — гипертекста. Значимость этого процесса в том, что с одной стороны, это процесс коллективный, а с другой, строго индивидуализированный. Индивидуализация осуществляется в процессе создания гипертекста, когда каждый использует самые разные источники и средства подачи информации, расширяя тем самым семантическое поле языка и словоупотребление на уроке. Поиск новых источников и способов оформления информации расширяет когнитивные умения и навыки учеников.

**Ключевые слова:** гипертекст, дистанционное обучение, цифровые образовательные технологии, самостоятельная работа, положительная мотивация.

При организации взаимодействия на электронном уроке очень важно учитывать особенности такого общения: доступность — в создании гипертекста могут участвовать родители, дети и их друзья, а также открытость — возможность открытого обсуждения всеми участниками, а также обсуждения в сети Интернета. С точки зрения лингвистического опыта, в электронном формате мы постоянно переходим от межличностной коммуникации к групповой, а затем и интернет-коммуникации. Здесь важно учитывать и некоторые проблемные стороны такого общения.

Таким образом, при переходе на дистанционное обучение перед учителем встали следующие задачи:

- обеспечить преемственность учебного процесса;
- обеспечить качество знаний обучающихся;
- выбрать наиболее целесообразную форму организации дистанционного обучения;
- выбрать электронные ресурсы с учетом возрастных особенностей обучающихся;
- формировать положительную мотивацию к изучению иностранного языка.
- обеспечить индивидуальный подход в обучении.

Самостоятельная работа играет важную роль в организации учебного процесса в соответствии с ФГОС. Привить обучающимся навык самостоятельной работы крайне важно, ведь будущее — за непрерывным обучением, *life-long learning*. К сожалению, при традиционной организации учебного процесса не всегда уделяется должное внимание развитию навыка самостоятельной работы и самоорганизации. Дистанционное обучение послужило катализатором для этого процесса.

При разработке уроков мы учитывали то, что для обеспечения результативности самостоятельной работы необходимо, чтобы организация учебного процесса была понятной обучающимся. Они должны осознавать, в каком порядке выполнять задания, как те или иные учебные действия связаны между собой, владеть навыками самопроверки, понимать, в какой форме будет осуществляться обратная связь, знать критерии оценивания. Все это играет важную роль для формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка, делает самостоятельную работу обучающихся эффективной. Кроме того, задания должны быть интересными для детей, связанными с их жизнью, соответствующими их увлечениям и особенностям окружающей их действительности.

Для передачи ученикам подготовленных нами уроков мы использовали такую организационную форму как *блог учителя*. Обучающиеся были подготовлены к использованию учительского блога в учебном процессе, поскольку блоги применялись нами и до перехода на дистанционное обучение. Нами были созданы и регулярно велись блоги для каждой параллели обучающихся. Они предназначались как для информирования детей и родителей, так и для самостоятельной работы. В блогах размещались дополнительные развивающие задания, упражнения для самоподготовки, планы устных ответов, материалы для организации проектной деятельности. Адреса этих блогов были известны родителям и детям. При переходе на дистанционное обучение был создан отдельный блог, посвященный этой теме. В блоге были заложены разделы для заданий каждой параллели. Каждую неделю в блоге размещались планы работы по параллелям со сроками выполнения заданий.

Готовые уроки мы создавали в формате Power Point презентаций, поскольку этот формат самый распространенный и не вызывает затруднений при использовании обучающимися. В тоже время, программа PowerPoint позволяет вставлять в файл разнообразные мультимедийные ресурсы (видеоклипы на лексические и грамматические темы, мультфильмы, песни, интерактивные упражнения, веселые обучающие игры и т.д.). Это дает возможность избежать использования сплошных текстовых заданий и позволяет давать увлекательные уроки и создавать учебную ситуацию, приближенную к обстановке реального иноязычного общения.

Интернет, являясь информационной системой, предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов: электронная почта, видеоконференции, возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички, доступ к информационным ресурсам; справочные каталоги и поисковые системы, что может активно использоваться в процессе обучения иностранным языкам. Современным и насущным в обучении английскому языку является умение использовать ресурсы сети интернет и сервисы Веб 2.0 направленные на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетентности. Веб 2.0 — это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только получателем информации, но, главное, её создателями и соавторами.

В своей работе мы широко используем такие учебные интернет — ресурсы как: «Hotlist», «Treasure hunter», «Subject sample», «Multimedia scrapbook», «Webquest», и др. Платформу Веб 2.0 «Glogster», «Podcast» и др.

Несколько примеров использования интернет-ресурсов на уроках английского языка. «**Hotlist**» — «список по теме» представляет собой

список Интернет–сайтов с текстовым материалом для расширения знаний по теме или при изучении страноведческого материала. Его легко создать, нужно ввести ключевое слово в поисковую систему. *Пример:* St. Valentine's day.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Valentine's\\_Day](https://en.wikipedia.org/wiki/Valentine's_Day)

[www.history.com/.../valentines-day/history-of-valentines-day](http://www.history.com/.../valentines-day/history-of-valentines-day)

[www.bbc.co.uk/newsround/16945378](http://www.bbc.co.uk/newsround/16945378)

«**Multimedia scrapbook**» — «мультимедийный черновик» содержит не только текстовый материал, а также ссылки на сайты с фотографиями, аудиофайлами, видеоклипами, виртуальными турами и др. Все файлы могут быть скачаны учениками и использованы при изучении темы или при работе над проектом. *Пример:* «Christmas traditions in Great Britain».

Текстовые файлы:

[https://christmas.lovetoknow.com/Christmas\\_Traditions\\_in\\_England](https://christmas.lovetoknow.com/Christmas_Traditions_in_England)

<https://about-britain.com/christmas.htm>

Аудио/видеопрограммы:

<https://www.youtube.com/watch?v=tul1CBRFtXg>

Картинки:

<https://www.countryfile.com/go-outdoors/days-out/top-10-quirky-christmas-traditions/>

Проекты: <http://projectbritain.com/Xmas/>

«**Treasure hunt**» — «охота за сокровищами», содержит сайты по изучаемой теме, с помощью каждой ссылки можно ответить на поставленный учителем вопрос. Выполнение подобных заданий развивает поисково-познавательную деятельность учащихся, позволяет развить языковые умения.

*Пример:* Hunt for Great Britain Geography

### **Introduction:**

For this class you will need to learn about the Geographical Background of the Great Britain: geographical position, relief, rivers and lakes, mineral resources, climate and weather. The Web allows you to discover way more than you may have ever thought possible and is a great complement to the materials found in the library. Below is a list of questions about the topic of the seminar. Surf the links on this page to find answers to the questions.

### **Questions:**

- 1) Where is the Great Britain located? What countries does the Great Britain border on? Where are main mountain located? What are the main rivers in the Great Britain?
- 2) What climatic zones can be found in the Great Britain?
- 3) How does the Great Britain relief affect the climate in the country?



### The Internet Resources:

<https://www.britannica.com/place/United-Kingdom>

[https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_rivers\\_of\\_the\\_United\\_Kingdom](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_rivers_of_the_United_Kingdom)

[https://en.wikipedia.org/wiki/Climate\\_of\\_the\\_United\\_Kingdom](https://en.wikipedia.org/wiki/Climate_of_the_United_Kingdom)

### The Big Question:

Now that you have learned all this information about Geographical background of the Great Britain, try to explain the reasons of the different population density in various parts of the Great Britain. Support your argument.

Использование платформы Веб 2.0 на примере «Glogster», позволяет создавать интерактивные плакаты, являющиеся своеобразной презентацией определённой темы, обладают возможностью разместить на таком плакате текстовую, графическую информацию, аудио и видео материалы, рисунки, анимацию, а также ссылки на другие источники в сети Интернет. Учащиеся также могут создавать ученические интерактивные плакаты, что позволит им на практике реализовать навыки критического мышления и исследовательской деятельности.

Правительство Российской Федерации опубликовало 12 национальных проектов Президента России. В разделе «Образование», говорится о создании современной и безопасной цифровой образовательной среды. Предполагается, что цифровизация внесёт свой вклад в развитие образования и поможет сделать российское образование конкурентоспособным в глобальном смысле и войти в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

### Список использованных источников:

1. Использование компьютерных технологий в преподавании иностранного языка. <https://www.sites.google.com/site/elearnkopmfor/home/internet-resursy-dla-sozdania-prezentacij-prezi-popplet-glogster> (дата обращения 12.09.2020).
2. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды Открытого Образования системы образования РФ. URL: <http://do.sgu.ru/conc.html> ( дата обращения 09.09.2020).
3. *Полат Е. С.* Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат// ИЯШ. — 2001 — № 2.
4. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата/ под ред. О. И. Трубициной — М.: Юрайт, — 2017. — 384 с.
5. Правительство России <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения 10.09.2020).



6. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-Технологий. Учебно-методическое пособие. — М.: Глосса-Пресс,— 2010. — 180 с.
7. Цифровизация образования — основные плюсы и минусы. <https://plusiminsi.ru/cifrovizaciya-obrazovaniya-osnovnye-plyusy-i-minusy/>

# Профессиональные компетенции преподавателей иностранных языков



*Т. А. Абдулбариева*  
РФ, Казань

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация:** статья освещает вопросы развития профессиональных компетенций учителя иностранного языка с точки зрения их реализации в полилингвальной и билингвальной обучающей среде. Статья содержит некоторые практикоориентированные рекомендации для учителей начального общего и основного общего образования, осуществляющих деятельность в регионах с билингвальным языковым пространством.

**Ключевые слова:** полилингвальное обучение, полилингвальная среда, билингвальное образование, иностранный (английский) язык.

Полилингвальность и поликультурность определены мировым образовательным сообществом как базовая компетенция образования и одно из магистральных направлений формирования мирового образовательного пространства.

Полилингвальное обучение обеспечивает человеку широкий доступ к информации в различных предметных областях, получение новых знаний в соответствии с индивидуальными потребностями, широкие возможности непрерывного образования, что, в свою очередь, создает дополнительные условия для повышения конкурентоспособности на мировом рынке профессиональных и трудовых услуг. В связи с этим

личность педагога и его профессиональный статус выступают в качестве ведущего фактора интеграции языков, культур и смыслов образовательного пространства.

Учитель, способный вести профессиональную деятельность в полилингвальной школе — это педагог нового поколения, Компетентный, способный с позиции профессиональной культуры образования и воспитания осуществлять в работе межэтнический, межнациональный и международный процесс диалога. Это педагог, готовый к переменам, к личностному реформатированию и перезагрузке для профессионального роста и востребованности как специалиста в сфере основного общего, среднего общего и дополнительного образования.

Нахождение внутри билингвальной (как части полилингвальной) среды — неоспоримое конкурентное преимущество татарстанских учителей.

Данная статья вкратце освещает вопросы развития учителя, чья квалификация дает право ведения профессиональной деятельности в сфере начального общего, основного общего образования по направлению деятельности: преподавание предмета «Английский язык» и работающего (или желающего работать) в полилингвальном образовательном пространстве. Это касается и педагогов, прошедших программу профессиональной переподготовки.

Следующие факторы, на наш взгляд, являются определяющими для органичного вхождения в полилингвальную образовательную обучающую среду:

- своеобразие региона, имеющего поликультурный контекст;
- били или полилингвальное языковое окружение (в семье, в школе);
- наличие гуманитарного, филологического образования;
- умения учиться, навыки, приобретенные за время учебы высшей школе, в аспирантуре;
- природная склонность к языкам;
- знание иностранного языка (языков);
- готовность к переменам.

Какие трудности могут ожидать новоиспеченного специалиста? Это, прежде всего, необходимость регулярного и планомерного совершенствования своей языковой компетенции, а также ежедневная учебно-методическая работа. Нужно хорошо ориентироваться в рабочих программах и действующих УМК. Предстоит еще раз изучить нормативные документы, регламентирующие деятельность учителя иностранного языка в образовательной организации, такие как Федеральный Закон об образовании, профессиональный стандарт педагога, ФГОС начального общего образования, основного общего образования, примерные основные образовательные программы и рабочие программы по предмету, а также программы внеурочной деятельности.

Совершенствование своей методической базы, пополнение ее специальной литературой, разнообразной наглядностью, изучение передового опыта преподавания иностранных языков и эффективных педагогических технологий, применение ИКТ, развивающих методик и обмен опытом с ведущими учителями — необходимые факторы роста и развития профессиональных навыков.

Функциональная часть иностранного языка, лингвистическая компетенция учителя неизбежно будет развиваться параллельно с совершенствованием методов и средств обучения иностранному языку.

Учитель-филолог, владеющий двумя-тремя языками, легко создает межпредметные связи и достигает метапредметных результатов. Это дополнительный ресурс, который может и должен использоваться в полилингвальной среде. Такой учитель свой урок может по-настоящему творить и создавать как особый уникальный продукт.

В Полилингвальном образовательном комплексе «Адымнар-Казань» при обучении младших школьников мы внедряем в практику элементы системы В.Н. Мещеряковой «I love English». Технология хороша тем, что экстраполируется на изучение практически любого иностранного языка, а именно, формирование речи и коммуникативных навыков. Переработанная согласно привычной картине мира наших детей, система прекрасно легла в основу экспериментального обучения татарскому языку русскоязычных учащихся с 2016 г. в Республике Татарстан — в городах Казань, Набережные Челны, Буинск. Мы исходили из того, что татарский язык для русскоговорящих детей, по сути, является практически иностранным, неродным. Одним из главных наших достижений мы считаем, что смогли заинтересовать обучающихся предметом «Татарский язык», побудить их к активному общению, создать для них ситуацию успеха на уроке.

Рекомендации учителю, работающему в полилингвальной школе:

Расширять функционал применения английского и родного языков, включать в учебную и во внеурочную деятельность и мотивировать к этому обучающихся.

Изучать мировую практику преподавания, все классические и современные подходы в обучении. Регулярно повышать квалификацию, посещать семинары, участвовать в вебинарах, проходить языковые курсы и получать дополнительное образование, когда это возможно.

Так как билингвальное и полилингвальное обучение предполагает личностно-ориентированный подход, целесообразно направлять и мотивировать учащихся на проектно-исследовательской и творческую деятельность, проводить ролевые и ситуативные игры, активно вовлекать во внеурочную деятельность, создавая поликультурное и полилингвальное пространство. Таким образом, создаются предпосылки

для взаимообогащения, взаимопроникновения как двух предметных областей, так и двух культур.

Каждый новый язык, который осваивает ребенок, каждая новая речь — это не только овладение определенной суммой знаний, но новая матрица мышления, сознания. Это ключ к иному культурному коду, а значит, открытие новых горизонтов познания и понимания окружающего мира. Профессиональное мастерство педагога подразумевает создание условий для плавного и органичного вхождения обучающихся в новое для них культурно-языковое пространство.



А. А. Агеева  
РФ, Курск

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению возможностей функционально-коммуникативного моделирования в процессе формирования профессиональных компетенций учителя иностранного языка. В статье рассматриваются основные профессиональные компетенции учителя английского языка, на которые должно быть направлено функционально-коммуникативное моделирование. Статья отражает основные функции учителя иностранного языка, необходимые для успешного обучения.

**Ключевые слова:** функционально-коммуникативное моделирование, компетенции учителя иностранного языка, профессиональный стандарт учителя, квалификация учителя, функции учителя иностранного языка.

Введение новых профессиональных стандартов учителя иностранного языка обуславливает новые требования к подготовке, обучению, квалификации и компетенциям современного педагога. Требования в области иноязычного образования свидетельствуют о том, что уровень профессиональной компетентности учителя иностранного языка должен отвечать не только постоянно обновляющимся образовательным стандартам, но и современным международным требованиям в области подготовки кадров для сферы иноязычного образования.

Говоря о квалификации учителя, мы в первую очередь имеем в виду его компетенции. А.В. Хуторской рассматривает понятие компетенция, как «отчужденное, заранее заданное, социальное требование (норма) к обязательной подготовке, необходимой для эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [5].» Под профессиональной компетентностью учителя рассматривается способность решать профессиональные задачи, которые возникают в ситуациях профессиональной деятельности, использовать знания профессионального и жизненного опыта [4].



Моделирование основополагающих закономерностей и связей процесса обучения и воспитания должно иметь связь с системой профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Приоритетным направлением стоит сделать актуализацию и развитие основных функций педагога данной сферы через призму социо культурных потребностей на конкретном этапе общественного развития.

Широкими возможностями для формирования профессиональных компетенций учителя иностранного языка обладает функционально-коммуникативное моделирование их профессиональной деятельности, которое принимает во внимание учет основных профессиональных функций специалистов, осуществляющим обучение иностранным языкам в условиях глобализации. Является целесообразным рассматривать процесс формирования профессиональных компетенций учителя иностранного языка как процесс передачи профессиональной культуры, включающей в себя четыре основных компонента (знания о деятельности, опыт в осуществлении деятельности, творческий подход к решению задач, эмоциональный компонент). [2].

Обеспечить эффективность формирования профессиональных компетенций учителя иностранного языка позволит моделирование функциональной направленности учителя во всех аспектах иноязычного образования: учебном, развивающем, познавательном и воспитательном. В связи с этим представляется позиция Е.И. Пассова, в соответствии с которой профессиональная подготовка должна моделировать содержание и структуру учительской деятельности [2].

Обеспечение процесса формирования профессиональных компетенций учителя иностранного языка строится на определенной подготовке педагогов, на знаниях, отвечающим требованиям современных образовательных стандартов. Необходимо отслеживать фундаментальную психолого-педагогическую, лингвистическую, и методическую подготовку педагогов, развивать исследовательские, диагностические, проектировочные, коммуникативные и другие умения.

Рассмотрим особенности функционально-коммуникативного моделирования профессиональных компетенций учителя иностранного языка. В этой связи необходимо рассмотреть содержание термина «функционально-коммуникативное моделирование».

Является целесообразным рассматривать функционально-коммуникативное моделирование как целенаправленный педагогический процесс, построенный на учете закономерностей педагогического общения и моделирующий основные функциональные виды деятельности учителя иностранного языка. Функционально-коммуникативное моделирование соотносится с наиболее значимыми видами деятельности учителя иностранного языка такими как образовательная, научно-

исследовательская, методическая, проектировочная, воспитательная. Реализация наиболее значимых видов деятельности учителя иностранного языка четко соотносится с конкретными речевыми функциями в процессе выполнения педагогических задач [1].

Следует отметить, что функционально-коммуникативное моделирование должно быть направлено на формирование основных профессиональных компетенций учителей английского языка, а именно:

1. компетенция в сфере развития личностных характеристик;
2. компетенция в постановке целевых установок педагогической деятельности;
3. компетенция в мотивации обучающихся осуществлять учебную деятельность;
4. компетенция в создании программ деятельности и принятии решений педагогической направленности;
5. компетенция в информатизации педагогической деятельности;
6. компетенция в организации педагогической деятельности [3].

Формирование указанных видов компетенций — цель функционально-коммуникативного моделирования. Функционально-коммуникативное моделирование должно быть направлено на овладение обучающимися деятельностью, связанной с целеполаганием, мотивацией учеников, разработкой программ и учебно-методического обеспечения для различных ступеней обучения.

Формирование профессиональных компетенций учителя английского языка способствует формированию наиболее значимых речевых функций, являющимися базой для реализации иноязычной коммуникации в наиболее значимых для учителя видах деятельности таких как: педагогическая, методическая, научно-исследовательская, проектировочная, культурно-просветительская. От современного учителя иностранного языка требуется способность моделирования и реализации в своей деятельности основных речевых функций:

- организация (планирование урока, инструктаж по осуществлению ученой деятельности, контроль полученных знаний);
- запрос (работа с обратной связью от обучающихся);
- объяснение (письменный и устный инструктаж по выполнению заданий, справочный материал);
- взаимодействие (эмоциональная сфера, формальные речевые действия).

В данном подходе описывается то, что учитель иностранного языка должен уметь выразить на уроке, то есть речевые функции описываются как компетенции [6].

Функции профессиональной коммуникации, которые должен иметь учитель иностранного языка, обеспечивают такие его профессиональные функции как стимулирующая (поощрение речемыслительной ак-



тивности), регулирующая (управление процессом обучения), контролирующая, организационная (вовлечение обучающихся в работу).

Деятельность учителя иностранного языка в процессе реализации функционально-коммуникативного моделирования связана с наиболее значимыми функциями образовательной деятельности:

- учебной;
- стимулирующей;
- регулирующей;
- контролирующей;
- организационной;
- диагностической;
- оценочной.

Таким образом, роль функционально-коммуникативного моделирования в процессе формирования профессиональных компетенций учителя иностранного языка неопределима, так как в процессе становления данных компетенций учитель овладевает основными речевыми функциями, функциями профессиональной коммуникации и образовательными функциями.

#### Список использованных источников:

1. Агеева А. А., Тарасюк Н. А., 2021. Реализация функционально-коммуникативного моделирования профессиональной деятельности учителя иностранного языка в условиях повышения квалификации. Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2 (58). Дата обращения 26.10.2022 [www.scientific-notes.ru/#new-number?id=179](http://www.scientific-notes.ru/#new-number?id=179).
2. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10–11 кл.: [Учебник]. — М.: Просвещение, 2000. — 172 с.
3. Профессионализм современного педагога / Карпов, Кузнецова, Кузнецова, Шадриков, Под ред. Шадриков В. Д. — М.: Логос, 2011. — 168 с.
4. Тетина С. В., 2016. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2 (27). Дата обращения 26.10.2022 [www.cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-usloviyah-vvedeniya-professionalnogo-standarta-pedagoga](http://www.cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-usloviyah-vvedeniya-professionalnogo-standarta-pedagoga).
5. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения / А. В. Хуторской // Сб. научных трудов / под ред. А. В. Хуторского
6. Hughes G. S. A Handbook of Classroom English. Oxford: Oxford University Press, 1989.



*O. S. Belozerova*  
*RF, Moscow*

## IMPLEMENTATION OF A MANIPULATIVE STRATEGY IN POLITICAL DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF DONALD TRUMP'S INAUGURAL SPEECH)

**Abstract:** this article is devoted to the problem of the speech manipulation implementation in political discourse. The article discusses various stylistic techniques of manipulative strategy on the material of Donald Trump's inaugural speech (January 20, 2017). Within the framework of this study, a linguopragmatic approach was applied, as well as a continuous sampling method, contextual and linguostylistic analysis. The purpose of the study is to identify the main stylistic methods of implementing the manipulation strategy and their role in political speech. This study is an attempt to consider the phenomenon of speech influence in the context of political discourse and to study its contextual manifestation. As a result, it was revealed that the manipulative strategy of D. Trump's inaugural speech is implemented using tactics such as denunciation, self-presentation, promise, motivation, forecasting. The main stylistic techniques of speech manipulation are repetitions, syntactic parallelism, gradation, metaphor and epithets that give speech emotional coloring, evaluativeness and ensure grammatical and lexical coherence of the text.

**Keywords:** speech influence, manipulation, productive manipulation, unproductive manipulation, strategy, tactics, stylistic technic, political discourse.

The problems of speech influence are important subject of research for anthropological science. Speech influence (SI) in the broad sense of the word is "any speech communication taken in the aspect of its purposefulness, target conditioning, this is speech communication described from the position of one of the communicants, when he considers himself as the subject of influence, and his interlocutor as an object" [2, p.5].

The most studied is the sphere of manipulative influence, suggestion, when goals, assessments, ideas that distort the objective picture of the world or are beneficial to the communicator without taking into account the interests of the recipient are introduced into the psyche of the recipient(s) [9], [10].



For this reason, manipulative techniques play an important role in the political arena [14], [15], [16]. Language, acting as a link between the government and society, is one of the instruments of influence, the struggle for power and the minds of people [11]. The main quality of a good manipulation is secrecy [13]. It is realized with the help of well-delivered speech, right words so that the recipient does not see before him and believes that he is acting of his own free will. Depending on the target of the addressee, three manipulation strategies are distinguished:

- a strategy for lowering, or analysis-minus, which is expressed in accusations, denunciation, insults and threats;
- the strategy for increasing, or analysis-plus, manifests itself in presentation, self-presentation, rejection of criticism;
- a strategy of theatricality, in which promise, motivation, cooperation, informing, forecasting, irony are used.

In this article, we intend to establish which basic stylistic techniques D. Trump used in his inaugural speech to implement the manipulation strategy, and which type of manipulation (productive or unproductive) prevails.

Describing the economic and social situation in the country at the beginning of his presidential term, D. Trump resorts to a strategy for lowering (analysis-minus). His speech is replete with various stylistic techniques, so that, the politician often uses the antithesis. Let's look at some examples:

– “For too long, a small group in the capital of our country has reaped the benefits of government, while people have borne the costs”;

“We have made other countries rich, while the wealth, strength and confidence of our country have disappeared over the horizon.”

In the first passage, using the antithesis, Trump emphasizes the gap between different layers of the US society, namely: the state elite and ordinary citizens. In the second example, we see how the speaker contrasts the prosperity of other countries and the weakening of America, encouraging citizens to think about the good of their own country and its strength.

Outlining the catastrophic situation of people in society, the speaker uses colorful stylistic techniques with a pronounced negative connotation. For example, the following metaphors:

“trapped in poverty”;

“education with money”;

“crime, gangs and drugs that have claimed too many lives and robbed our country of so much untapped potential.”

Donald Trump also makes a vivid comparison of “rusty factories” with “tombstones”, hinting at the deplorable economic state of the production sector nationwide.

Along with parallelism, which helps to describe alternating events on a bright emotional background, D. Trump adds even more drama with the help of hyperbole (trillions and trillions):



“For decades, we have enriched foreign industry at the expense of American industry; subsidized the armies of other countries, allowing for a very sad depletion of our armed forces; we defended our country’s borders, refusing to defend our own; and spent trillions and trillions of dollars abroad, while America’s infrastructure fell into decay and dilapidation.”

Thus, the speaker is trying to form an idea in the audience, that it is not the United States that is to blame for the bad state of affairs of the country, but other states with which America has been too kind and generous.

We can detect syntactic parallelism and antithesis in the part where D. Trump denounces the privileged strata of society:

“Washington prospered, but people did not share its wealth. Politicians prospered, but jobs remained and factories closed. The establishment defended itself, but not the citizens of our country.”

In this passage we see that the politician is trying to disunite two groups of people, those who are at the head of the state administration and everyone else. Such tactics undermine the institution of power in the eyes of citizens, but also highlight the figure of the speaker himself, the one who will put an end to this injustice.

We refer all the above examples to unproductive manipulation, that is, the one that causes negative emotions in the audience [12]. It is worth noting that D. Trump adheres to this strategy mainly at the beginning of his speech, then the mood of the speech changes, and the speaker moves on to productive ways of manipulation.

The strategy for increasing is designed to evoke positive emotions in listeners, to build a happy picture of the situation. This what D. Trump is trying to achieve with the help of repetitions, turning proposals almost into slogans:

“We, gathered here today, are issuing a new decree that will be heard in every city, in every foreign capital and in every hall of power. From this day on, our earth will be governed by a new vision. From this day forward, it will only be America first, America first.”

In the above example, the repetitions of “new”, “first” fix in the minds of the audience the idea that a new era in America is beginning, where solving the country’s problems will be a priority. Donald Trump makes it clear that listeners are witnessing a world-wide event, which will be known both inside and outside the country.

To create a positive image in the eyes of American citizens, the speaker also resorts to self-presentation tactics:

“The oath we take today is an oath of allegiance to all Americans.”

In D. Trump’s inaugural speech, one can find many signs of a strategy of theatricality. One of them is the tactic of listeners’ motivation to take certain actions:

“We must protect our borders from the destructive actions of other countries that produce our products, steal our companies and destroy our jobs.”

Together with the modal verb “must”, there is gradation from the neutral “steal” to a verb with a negative connotation — “destroy”, which adds drama to speech. By such means, the politician reminds listeners about the enemies of the state and encourages them to fight them together.

Using forecasting tactic, D. Trump assures listeners of the United States’ success, that together they will make America a great and prosperous country again:

“Together we will make America strong again. We will make America rich again. We will make America proud of us again. We will make America safe again. And, yes, together we will make America great again.”

Gradation (proud — safe — great), repetitions (together, again) and syntactic parallelism (we/our country/America will) reinforce this impression and emphasize that success will come invariably. This is another example of a productive strategy that is designed to have a positive impact on the emotions of the audience.

Also, as another means of a productive strategy, D. Trump uses the tactic of promise to gain the trust and support of US citizens:

“I will fight for you with every breath of my body — and I will never, ever let you down.”

Summing up, several conclusions can be drawn within the framework of this study. Firstly, the manipulative strategy of Donald Trump’s inaugural speech is implemented using a variety of stylistic techniques. The most common among them are repetitions, syntactic parallelism, gradation, metaphor and epithets. They allow you to enhance the emotional coloring of speech. Secondly, as part of his speech, the politician used various tactics of manipulative strategy, such as denunciation, self-presentation, promise, motivation, forecasting, which caused certain emotions in people and prompted them to act. Thirdly, D. Trump successfully uses these tactics for both productive and unproductive manipulation. The unproductive manipulation strategy was used only at the beginning of the speech, while the main part of the speech was replete with productive strategy tactics. This indicates that the speaker perfectly understands the condition of the audience and the purpose of the speech. It would not be logical to exaggerate the colors at the beginning of his service, on the contrary, D. Trump wants to encourage American citizens, to inspire them with hope for a new future in which the United States is stronger and more prosperous than ever.

**List of references:**

1. *Vereshchaka M. V., Nikofova I. V., Mukina T. I.* Language and its social power // The world of the Russian word, 2002, No. 5, 47–50 p.
2. *Tarasov E. F.* Speech impact: methodology and theory// Optimization of speech influence. M., 1990.
3. *Issers O. S.* Communicative strategies and tactics of Russian speech. 3rd ed. stereotypical. — M.: Editorial URSS, 2003, 284 p.
4. *Issers O. S.* Speech impact: studies. manual. — M.: Flint: Science, 2009, 229 p.
5. *Mikhaleva O. L.* Political discourse specifics of manipulative influence. — M.: Librocom, 2009. — 252 p.
6. *Parshina O. N.* Strategies and tactics of speech behavior of the modern political elite of Russia. Autoref. dis. — Saratov, 2005. — 48 p.
7. *Sedov K. F.* About manipulation and actualization in speech influence// Problems of speech communication. Mezhevuz. collection of scientific works — Saratov: Publishing house of Sarat University, 2003. — Issue 2. — 20–28 p.
8. Read the full inaugural speech of Donald Trump [Electronic resource]. URL: <http://time.com/4640707/donald-trump-inauguration-speech-transcript/> (accessed: 09/19/2017).
9. *Романова И. Д.* Модель личности и персуазивное воздействие в рекламе // Вопросы прикладной лингвистики. — 2020, — № 2 (38), — С. 114–134.
10. *Радюк А. В., Умерова Д. Н.* речевые тактики в бизнес дискурсе: языковые особенности использования суггестии в деловых переговорах // Вопросы прикладной лингвистики. — 2022. — № 45. — С. 136–162.
11. *Пономаренко Е. В., Чехранова Т. А.* Виды общения по характеру прагматического воздействия в англоязычной деловой коммуникации // Вопросы прикладной лингвистики. 2017, № 27, С. 29–47.
12. *Малюга Е. Н., Маккарти М.* Неминимальные ответные единицы в английском и русском профессиональном дискурсе: сопоставительное исследование // Вопросы языкознания. 2020, № 4, С. 70–86. DOI: 10.31857/0373-658X.2020.4.70-86
13. *Малюга Е. Н.* Новые тенденции англоязычного научного дискурса: вопросы актуальности исследования и языковой идентичности // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2019, № 58, С. 52–70. DOI: 10.17223/19986645/58/4
14. *Petrosyan G. O., Grischechko E. G.* Conflict management in political communication: linguistic and methodological aspects // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities. 2019, No. 11, P. 100–105.
15. *Baranova L. L., Kriakina N. L.* 'Safe' political discourse: Linguo-cultural and pragma-linguistic perspectives // Training, Language and Culture. 2020. Vol. 4(3). Pp. 31-42. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-3-31-42
16. *Kozlovskaya N. V., Rastyagaev A. V., & Slozhenikina, J. V.* (2020). The creative potential of contemporary Russian political discourse: From new words to new paradigms // Training, Language and Culture. Vol. 4(4). Pp. 78–90.





*Е. И. Берулава, В. А. Климчук  
РФ, Москва*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ИМПЕРАТИВ ВРЕМЕНИ

**Аннотация:** настоящая статья рассматривает вопросы профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков в высших учебных заведениях в тональности, продиктованной требованиями современных технологических, методологических, лингводидактических и культурных реалий. Императив времени требует от преподавателей свободного владения технологическими средствами обучения, использования в процессе преподавания актуальной учебно-методической литературы, умения задействовать в ходе учебного процесса разнообразие форматов. Обращения к оригинальному учебно-методическому материалу, языковым первоисточникам, а также учет возрастных и психологических особенностей учащихся, актуализация современных подходов и форматов обучения составляют, на наш взгляд, дискурсивный аспект лингводидактической компетенции преподавателей. Профессиональная компетенция преподавателей, в своем традиционном понимании, предполагает комплекс лингвистических, социолингвистических, культурных, стратегических и дискурсивных знаний, однако мы считаем, что современные технологические реалии, скорость развития обучающих технологий значительно расширяют диапазон традиционных требований. Одним из наиболее актуальных вопросов на сегодняшний день является инклюзивная форма обучения, успешная реализация которой зависит как от руководств учебных заведений, так и от преподавателей, которые становятся прямыми посредниками между современными программами и методиками и непосредственно студентами.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции преподавателей, современные форматы обучения, инклюзивное образование, технологическая грамотность преподавателей.

Скорость развития современных информационных технологий оказывает все большее влияние как на глобальные экономические процессы, так и на повседневную жизнь их участников. В своем непрерывном



и стремительном развитии информационные технологии не только совершенствуются, но и видоизменяют привычные нам формы взаимодействия с миром практически в любой из сфер профессиональной деятельности всех участников социума [1, с. 258]. Технологический прогресс и компьютеризация уже давно интегрированы в процесс обучения. Прорабатывание навыка аудирования на занятии уже давно ведется при помощи дополнительных технических средств, таких как компьютер, динамик, в некоторых случаях — проектор (в тех случаях, когда преподаватель предлагает аутентичный видеоматериал в качестве упражнения по аудированию). Компьютеризация учебного процесса безусловно не вызывает у студентов каких-либо затруднений; на сегодняшний день почти все школьники и студенты технологически подкованы, компьютер становится частью их жизни с самых ранних лет. Преподавателям более старшего поколения куда сложнее столь же быстро освоить электронные форматы, перестроиться со своего рода аналогового восприятия преподавания на цифровой. Таким образом, крайне важным вопросом продолжает оставаться профессиональная переподготовка преподавателей, проведение руководствами высших учебных заведений курсов повышения квалификации по таким программам как «Работа преподавателя в электронной информационно-образовательной среде вуза» и проч. Мы полагаем, что именно информационно-технологическая грамотность одной из первых входит в список профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков в ВУЗах.

Важной составляющей компетентности преподавателя иностранных языков остается умение ориентироваться в многообразии современной учебно-методической литературы, мотивированность и готовность следить за обновлениями крупнейших издательских домов. Морально-устаревшие методика и учебники не только не отражают живого языка, его стремительно меняющихся лексических реалий, новых заимствований из разных сфер жизнедеятельности, актуальных социально-культурных, лингвострановедческих и бытовых контекстов, но и становятся причиной потери интереса и мотивации к учебному процессу у студентов. Сегодняшние выпускники должны быть максимально подкованы в наиболее насущных вопросах и проблемах современного зарубежного мира, или страны, язык которой они изучают. Обеспечить их актуальным учебным материалом, отображающим современную проблематику — задача преподавателя и безусловное требование к его компетентности.

Использование технологических возможностей не противоречит классическому, системному подходу в обучении, как это может показаться на первый взгляд. Виртуализация учебного материала не означает утрату системности в его преподнесении. Задача компетентного



преподавателя — уметь преподнести материал не только в традиционном формате (использование бумажного учебника, чтение с листа, выполнение письменных упражнений в тетради), но и в оригинальных формах, таких как коммуникативная, игровая, соревновательная, проектная. Знание коммуникативного метода позволяет, к слову, уравновесить баланс «преподаватель-студент». Давно доказали свою неэффективность модели, при которых преподаватель выступает единственным коммуникантом, а студенты — молчаливыми реципиентами, отзывающимися только по указанию преподавателя. Коммуникативные, игровые, соревновательные и проектные форматы максимально вовлекают студентов в учебный процесс, мотивируют их к отработке речевых навыков, а также навыков командной работы. Таким образом, умение реализовать в ходе учебного процесса нестандартные, нешаблонные модели взаимодействия «преподаватель-студент», также входит в портфель навыков компетентного преподавателя.

Наконец, обозначим один из самых спорных вопросов современной лингводидактики: следует ли преподавателю учитывать психологические особенности учащихся? Методисты давно пришли к выводу о необходимости учета возрастных особенностей учащихся, но единого мнения на счет того, в какой мере преподавателю следует варьировать свой метод обучения в зависимости от психологических параметров студентов, пока нет. Каждая группа студентов, однородная по возрастному составу, будет разнородной по следующим параметрам: психоэмоциональное развитие, уровень умственного и эмоционального интеллекта. Задача преподавателя придерживаться такого стиля и формата проведения занятия, который будет вовлекать, по возможности, всех участников группы. К примеру, в тех группах, в которых два-три студента очевидно лидируют, быстрее всех отвечают на вопросы, откликаются на игровые и коммуникативные форматы проработки изучаемого материала, студенты-интроверты чувствуют себя дискомфортно, они остаются «за бортом» учебного процесса и зачастую предпочитают механическое выполнение какого-либо заданного упражнения. Такой урок нельзя считать успешно состоявшимся и продуктивным. В профессиональную компетенцию преподавателя в таком случае входит, прежде всего, понимание, что акцентировать свое педагогическое внимание исключительно на экстравертах, оставляя интровертов безучастными, профессионально недопустимо. Мы допускаем, что в подобной ситуации может быть несколько способов решения проблемы, однако предложим свой вариант, успешно реализуемый на практике в работе со студентами. Студенты интроверты захотят отстраниться от участия на занятии, если предлагать им соревновательные и коммуникативные форматы вместе со студентами-экстравертами. Куда более успешным будет формат проектной работы, при которой каждая из «команд»



возьмется за выполнение своей части проекта, при том условии, что результаты двух разных групп не будут сравниваться между собой как «лучшие» или «худшие». Таким образом, мы подходим к вопросу об инклюзивной форме образования, которая предполагает вовлечение в учебный процесс всех студентов группы, вне зависимости от их психоэмоциональных и интеллектуальных способностей. В настоящее время болонское соглашение, в части инклюзии как реформы, поддерживающей и приветствующей различия и особенности каждого ученика (пол, раса, культура, социальный класс, национальность, религии, а также индивидуальные возможности и способности), начинает свои первые шаги в России. Инклюзия рассматривается зачастую исключительно как обучение студентов с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их сверстниками. Инклюзивное обучение даёт возможность студентам развивать социальные отношения через непосредственный опыт. В основе практики инклюзивного обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого студента [2, с. 215].

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что понятие профессиональной компетенций преподавателей в нынешних реалиях выходит далеко за рамки традиционных представлений о профессионализме педагогов как носителей лингвистических, социолингвистических, культурных, стратегических и дискурсивных знаний. Умение и готовность внедрять в педагогический процесс современные технологические решения, следить за развитием языка, предлагать актуальный учебный материал (обновленную методическую литературу, тексты, подкасты, видео) и расширять диапазон форматов и методов обучения с учетом психоэмоциональных и умственно-интеллектуальных особенностей своих студентов — все перечисленные выше компетенции дополняют, но не исчерпывают список требований к профессионализму современных преподавателей.

#### **Список использованных источников:**

1. *Берулава Е. И.* Формирование у студентов языковых специальностей четких семиотических языковых связей как важный аспект лингводидактической работы преподавателей / Е. И. Берулава, В. А. Климчук // Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения : сборник материалов III Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой, Обнинск, 06 ноября 2021 года. — Обнинск: ЗАО «Издательство „Титул”», 2022. — С. 258–262. — EDN XZBSRA.
2. *Феталиева Л. П.* Современный взгляд на инклюзивное образование // МНКО. — 2018. — № 4(71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-inklyuzivnoe-obrazovanie-1> (дата обращения: 18.10.2022).



Т. А. Бунакова  
РФ, Москва

## ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МГИМО МИД РОССИИ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос о профессиональных компетенциях современного преподавателя иностранного языка в условиях развития информационного общества и перехода к цифровой экономике. Автор обобщил российские и зарубежные подходы к оценке профессиональной компетенции педагогов и к содержанию их цифровой компетенции, а также дал рекомендации о том, какие цифровые знания, умения и навыки необходимы преподавателю вуза для успешной работы в новых условиях.

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция, цифровая компетенция, преподаватель иностранного языка, цифровая экономика, информационное общество, цифровая грамотность.

Мы живём в эпоху развития информационного общества и цифровой экономики, которая ставит перед нами новые задачи и вызовы. Для повышения конкурентоспособности нашей страны необходимо обеспечить профессиональную подготовку таких кадров, которые бы соответствовали новым условиям и были готовы к цифровой трансформации, происходящий в России и за её пределами. Поэтому на работников высшей школы, в том числе преподавателей иностранного языка, ложится ответственность за обеспечение обучения, отвечающего современным условиям цифровой трансформации различных отраслей экономики. Для решения этих задач сами преподаватели должны обладать новыми компетенциями.

Вопрос о компетенциях преподавателей, в целом, и цифровой компетенции, в частности, обсуждается российскими и зарубежными уже на протяжении многих лет. Соловова Е.Н. предложила список из коммуникативных (языковая, речевая, социокультурная компетенции), профессиональных (планирование, контроль и оценка, аналитические, организационные, исследовательские и профессионально-коммуникативные умения, психолого-педагогическая и филологическая компетенции, личностные характеристики) и общекультурных компетенций



для проведения оценки преподавателей и проверки их соответствия требованиям и квалификации [5, с. 215-221]. По понятным причинам цифровая компетенция не входила в список профессиональных компетенций, выделенных для аттестации преподавателей иностранного языка.

После 2010 года на цифровые компетенции преподавателей иностранного языка начинают обращать внимание специалисты за рубежом. Например, в своей работе «Цифровая грамотность», подготовленном на основе результатов последних исследований, Н. Хокли, Г. Дадни и М. Пегрум говорят о таких её составляющих, как языковая компетенция (включая умение декодировать текст онлайн, знание жанров онлайн текстов, умение писать текстовые сообщения, знание наиболее распространённых аббревиатур, используемых в таких сообщениях, базовые знания о языках программирования и др.), информационная компетенция (позволяющая преподавателям разбираться в цифровом информационном контенте), коммуникативная компетенция (способность к взаимодействию в онлайн среде) и креативная компетенция (умение перерабатывать и создавать свой цифровой контент) [8, с. 6]. Актуальность цифровых компетенций преподавателей иностранного языка растёт, так как становится всё сложнее отделить содержание предмета, то есть иностранного языка, от той цифровой среды, в которой он используется [9, с. 110]. Кроме того, становится очевидным тот факт, что педагог с развитой цифровой компетенцией может формировать цифровую грамотность и своих учащихся, что крайне важно в современных условиях [1, с. 209].

Ещё более подробно цифровые компетенции были описаны в документе Европейской Комиссии «Структура цифровой компетенции педагогов», опубликованном в 2017 году и включающем в себя 22 составляющие, разделённые на 6 групп: цифровые компетенции в профессиональном взаимодействии (использование цифровых технологий для коммуникации, общения, сотрудничества, рефлексии и профессионального развития), работа с цифровыми ресурсами (подбор, создание, адаптация, распространение и защита цифровых учебных материалов), цифровая оценка и обратная связь (применение цифровых технологий и стратегий для повышения качества и эффективности оценки, обратной связи и планирования), цифровое обучение (управление цифровыми технологиями, используемыми в учебном процессе, обучении в сотрудничестве, повышение автономности учащихся), цифровая поддержка учащихся (применение цифровых технологий для повышения доступности, инклюзивности и индивидуализации обучения и для более активного вовлечения учащихся в процесс обучения), повышение цифровой грамотности учащихся (создание условий для креативного и ответственного использования учащимися цифровых

технологий для обработки информации, коммуникации, создания контента и решения проблем). [10, с. 8].

В соответствии с Указами Президента РФ №203 [7, с. 8] и 474 [6, с. 3], Распоряжением Правительства РФ №3759-р [4, с. 9], а также Письмом Минобрнауки с рекомендациями по разработке стратегии цифровой трансформации образовательных организаций высшего образования [3, с. 21], перед нашей страной сейчас стоит задача по подготовке квалифицированных кадров в условиях трансформации образовательных организаций высшего образования для реализации стратегии цифровой трансформации и формирования долгосрочной стратегии цифрового развития. На это, в том числе, направлены проекты цифровой трансформации науки и высшего образования.

Во время пандемии Ковид-19 всем работникам высшей школы пришлось временно перейти на обучение через сеть интернет. В ходе этого эксперимента были выявлены пробелы в знаниях и умениях педагогов для эффективного использования образовательных платформ и применения дистанционных образовательных технологий [2, с. 205].

После возвращения к очному обучению был запущен пилотный проект по внедрению смешанного обучения для повышения эффективности аудиторных занятий со студентами бакалавриата и магистратуры ФУП МГИМО МИД России. На протяжении уже полутора лет студенты взаимодействуют с преподавателем через систему управления обучением, платформу Гугл Класс, включающую целый ряд инструментов экосистемы Гугл, такие как Гугл Документы для совместной редакции текстов, Гугл Таблицы для организации работы, Гугл Слайды для групповых выступлений, Джемборд для интерактивного взаимодействия и визуализации материала, Гугл Формы для проведения опросов и получения обратной связи и другие.

По мере работы в системе управления обучением выявляются те знания и умения, которые необходимы преподавателю для успешной работы в цифровой образовательной среде. Их можно разделить на несколько групп:

1. Знания о системах управления обучением (LMS) и умение создавать учебные курсы на этих платформах;
2. Знание приложений и функций приложений для организации совместной работы студентов;
3. Знание приложений и функций приложений для обеспечения оценки и качественной обратной связи для студентов и умение предоставлять такую обратную связь;
4. Знание сетевого этикета и умение общаться в сети интернет; знание приложений и функций приложений для организации общения со студентами в сети интернет и умение организовать взаимодействие со студентами онлайн;



1. Знание приложений и функций приложений для создания онлайн контента и умение создавать качественный контент в сжатые сроки;
2. Цифровая грамотность для изучения и отбора цифрового материала, используемого на занятиях по иностранному языку.

Таким образом сегодня назрела необходимость в детальной проработке вопроса о цифровых компетенциях преподавателей иностранного языка вузов. На основе отечественного и зарубежного опыта необходимо разработать составляющие цифровой компетенции для организации курсов повышения квалификации, целевой аудиторией которых будут опытные педагоги высших учебных заведений, и учебных курсов для будущих преподавателей иностранного языка.

### Список использованных источников:

1. *Андреева А. А.* Место цифровой компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков. // *Kant*. 2022. — № 2(43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-tsifrovoy-kompetentsii-v-strukture-professionalnoy-kompetentsii-prepodavatelya-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 19.10.2022).
2. *Бурдынская С. П.* Формирование цифровой компетентности преподавателя иностранного (английского) языка вуза // *Образование и право*. 2021. — № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovoy-kompetentnosti-prepodavatelya-inostrannogo-angliyskogo-yazyka-vuza> (дата обращения: 19.10.2022).
3. Методические рекомендации по разработке стратегии цифровой трансформации образовательных организаций высшего образования, подведомственных Минобрнауки России. Письмо Минобрнауки от 07.10.2021 № МН-19/697.
4. Распоряжение Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. No 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования».
5. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. — М.: 2002. — 238 с.
6. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
7. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы».
8. *Dudeney, G., Hockly N., & Pegrum M.* Digital literacies. Pearson Education, 2013. 400 p.
9. *Hockly N.* Digital literacies. *ELT J*, 66(1), 2012. P. 108-112.
10. *Punie Y., Redecker C.* European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu , EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. 93 p.



*П. Р. Довгилевич*  
*РФ, Москва*

## **ПЕРЕПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ, С ЦЕЛЮ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОВОДИМЫХ ЗАНЯТИЙ, В СПОРТИВНЫХ И ОКОЛОСПОРТИВНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**Аннотация:** системный подход к переподготовке сотрудников образования рассматривается как важный и непрерывный способ поддержания уровня преподавателя. Изучение новой специализации предполагает использование актуальной информации в его практической профессиональной деятельности. Основной целью повышения квалификации рассматривается необходимость развития преподавателей как личности и профессионала с пониманием тематики спорта и мероприятий, в которых задействованы ученики. В статье выдвигается гипотеза проблематики уровня усвоения иностранных языков среди спортсменов и изложена авторская позиция. Описываются способы решения проблемы совершенствования содержательных форм обучения, формирование эрудированности и просветительских знаний учителя спортивной тематики, научного осмысления построения педагогического процесса с учетом особенности заданной направленности, подготовки учителя к развитию личности ученика-спортсмена в процессе обучения. Образованность и эрудированность современного педагога являются показателями результативности и эффективности процесса повышения квалификации.

**Ключевые слова:** иностранные языки, переподготовка, развитие кадров, профессиональная лексика, спорт, спортсмены.

Профессиональная подготовка предполагает под собой процесс приобретения необходимых навыков для осуществления должностных обязанностей. Длительность такого обучения зависит от сложности профессии, но рассматривая специфику спортивной отрасли, преподавателю будет необходимо уделить от 3–9 месяцев для освоения первичной базы знаний все зависит от содержания программы. Обучение сотрудников не только расширяет набор инструментов, которые они используют для выполнения своей работы, но и помогает им оставаться интересными и вовлеченными; то, что оно может естественно



привести к продвижению и росту, делает обучение одним из главных ключей к повышению удержания и снижению текучести кадров. Постоянное обучение сотрудников и демонстрация им на собственном или чужом опыте лучшего способа выполнения работы позволит им оставаться творческими, мотивированными и реализованными в своей роли. Обучение — это то, что можно проводить в группе, передавая знания нескольким людям одновременно, обычно имеет очень структурированный подход; оно проходит по определенному пути, который необходимо выполнять в определенном порядке, чтобы все было понятно. Обучение проводится вне офиса, онлайн или иным образом; это не то, что обычно делается полностью «на рабочем месте». Коучинг обычно проводится один на один; он требует внимания к тому, каков уровень навыков человека в данный момент (по сравнению с обучением, где идея заключается в том, что все начинают с нуля). Чаще всего коучинг неструктурирован, для его эффективности необходимо постоянное общение и изменения. Коучинг зачастую происходит на рабочем месте — для достижения реальных результатов требуется участие самого коуча. Можно сказать наверняка: обучение без коучинга редко работает. Взять сотрудника или целую кафедру, посадить их в класс на день (или больше), а затем отправить обратно на их работу без последующих действий или постоянной рефлексии — это почти пустая трата времени и денег. Но часть отличного и актуального тренинга, который поддерживается постоянным и регулярным коучингом, скорее всего, приведет к значительной и явной отдаче. Очень важно, чтобы руководители понимали разницу между коучингом и обучением; знание того, что хотят и в чем нуждаются сотрудники в отношении их развития, в основном сводится к обучению. Должны ли они стремиться овладеть новым навыком? Именно это поможет им продвинуться по карьерной лестнице и получить повышение в должности, на которую они рассчитывают? Разумеется, между этими двумя понятиями есть много общего — обучение и коучинг часто могут проводиться в одно и то же время. Понимание того, что из них поможет вашим сотрудникам продвинуться вперед, в значительной степени обеспечит их удовлетворенность, вовлеченность и мотивацию оставаться в вашей организации. Определение между обучением и коучингом выходит за рамки вашего стиля управления и руководства бизнесом; оно затрагивает постоянное развитие каждого сотрудника, структуру вашей компании и долговечность, которую ваши сотрудники видят в ней в результате.

Зачастую текучесть кадров (преподавателей иностранного языка) по уходу астрономическая. Высокая текучесть кадров означает нестабильное обучение учеников, а управление всеми этими переходами увеличивает административные расходы. В конечном счете, высокая



текучесть кадров может помешать продвигать свое учебное заведение вперед, поскольку она не дает сосредоточиться на вещах, которые ведут к большему росту и прибыльности. Сотрудники постоянно имеют две жалобы на свою работу. Порядок этих двух жалоб меняется, но они всегда одинаковы: отсутствие признания и отсутствие обучения. Недостаток признания — это постоянная жалоба во всех опросах о работе, но недостаток обучения более уникален и является тем, на чем руководство может сосредоточить и улучшить.

Альберт Эйнштейн сказал: «Проблемы не могут быть решены на том же уровне мышления, на котором их создавали» иначе говоря, дополнительный способ сказать одно из самых популярных и слишком часто используемых в бизнесе слов. Нестандартное мышление, каким бы клише оно ни было, часто является необходимым и чрезвычайно эффективным способом решения проблем и выдвижения новых идей. Грамотный коуч ставит нужного человека на нужную должность и убеждается, что он понимает общую концепцию и то, как его роль вписывается в нее. Затем коуч будет последовательно работать с этим человеком, чтобы помочь ему добиться успеха. Он научит сотрудника тому, как выглядит отличная работа, и даст ему конкретные задания для работы. Затем они будут наблюдать за работой, подкреплять то, что сделано хорошо, и работать с сотрудником над тем, что нужно улучшить.

Мир образовательного процесса, как мир соревновательного спорта. Хорошие тренеры получают повышение и продвигаются по карьерной лестнице. Плохих тренеров, чьи спортсмены/команды не достигают нужных результатов увольняют или понижают в должности. В этот момент преподаватель может усомниться в своих способностях и заставить себя чувствовать обеспокоенным и подавленным. В этот момент, задача руководства поддержать былую мотивацию преподавательского состава и совместными усилиями выявить проблему. Можно выделить три основные причины, по которым ученики-спортсмены не достигают учебных результатов:

1. Проблемы с основным видом деятельности — череда поражений, давление со стороны тренера и родителей. Сложность в самореализации;
2. Нехватка времени на повторение материала — разгар сезона и серии матчей. Подготовительные и ответственные сборы;
3. Отсутствие мотивации, на начальном этапе. Так как у спортсменов, практикующихся, внутри страны не встает вопрос в сложности перевода.

Как только кафедра иностранных языков определит, какая из них играет роль, то вскоре сможет скорректировать занятия и стимулировать



вать студента двигаться вперед. Также, со стороны преподавателя, правильным было бы обозначить свое доверие к студентам-спортсменам и попросить их предоставить официальный список предстоящих игр и встреч (командных и/или индивидуальных). Отметить и выделить те встречи, которые противоречат графику занятий, а также запросить контактную информацию тренеров и академических консультантов в отделе студенческой атлетики. Убедить, что это делается в обязательном порядке со всеми студентами-спортсменами, что у преподавателя есть понимание их многочисленных обязанностей и обязательств, а так же, что преподаватель желает войти в сеть поддержки с тренерами и академическими консультантами, чтобы помочь им быть успешными в классе. Также информацию о матчах и играх необходимо использовать для проявления интереса — простой комментарий или вопрос о недавней игре либо встрече. Такой незатейливый штрих, во время встречи со студентами на занятии, покажет, что учитель знает о внеклассных обязательствах студентов-спортсменов и сопереживает. Спортсмены начинают использовать свой атлетизм в качестве точки входа в классные дискуссии и формируют сети поддержки с другими студентами-спортсменами, которые не занимаются их спортом. Задача преподавателя поощрять студентов-спортсменов (или хотя бы дать им понять, что это нормально) писать о спорте, которым они занимаются. По личному наблюдению автора, некоторые из лучших работ, которые были получены от студентов-спортсменов, посвящены тому, следует ли выплачивать компенсации студентам-спортсменам, использование допинга, личные истории о спортивных травмах. В процессе обучения спортсменов-учеников не забыть об их пристрастии к соревновательному процессу и любви к получению звания победителя. Одной из наиболее распространенных заблуждений, связанных с образовательными конкурсами, является дискуссия «Соревнование против сотрудничества», ошибочно считается, что соревнование — это антоним сотрудничества однако, если разобраться, хорошо структурированные, сознательно разработанные соревнования на самом деле способствуют сотрудничеству и командной работе. Большинство командных образовательных соревнований требуют от учащихся выполнения сложных заданий, требующих хорошего общения, сотрудничества и командной работы. Тот факт, что они вместе пытаются решить такую сложную задачу, заставляет их усерднее работать над пониманием своих специфических навыков и умений работать друг с другом. Тот факт, что они знают, что другие команды стремятся достичь тех же целей, в значительной степени мотивирует команды стать более сплоченными и лучше сотрудничать.

Подводя итоги необходимо отметить значимость обучения преподавателей в тематике спортивной отрасли. Повышение квалификации

должно рассматриваться как реальное профессиональное развитие преподавателей — это один из важнейших и эффективных способов, с помощью которого улучшается успеваемость учащихся, если мы рассматриваем спортивную индустрию, то в наше время существует множество курсов (формата онлайн и оффлайн) позволяющих за короткий срок освоить базу знаний для начального этапа.



*О. В. Раздорская,  
К. О. Хатевов  
РФ, Курск*

## **АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ОБ ИДЕАЛЬНОМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация:** в статье рассмотрен опыт по определению качеств идеального преподавателя иностранного языка студентами неязыкового вуза. Представлены результаты опроса студентов различных факультетов медицинского университета, изучающих иностранный (английский или немецкий) язык для профессиональных целей. Респондентами указаны как личностные, так и профессиональные качества педагога, являющиеся, по их мнению, наиболее значимыми. Опрос показал неоднозначное отношение учащихся к исследуемому вопросу (одно и то же качество идеального преподавателя, указанное студентами, может трактоваться по-разному). Для педагогов, обучающихся студентов-медиков, важно то, что студенты отметили такие качества, как аналитические умения, поддержание успеха студента, креативность, умение делиться опытом, желание педагога непрерывно обучаться. Авторами исследования — преподавателем и студентом — сделан вывод о том, что преподавателям иностранных языков необходимо ознакомиться с результатами опроса обучаемого ими контингента и проводить рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** преподаватель, неязыковой вуз, студент, профессиональные качества.

Студент и преподаватель являются объектами педагогического общения, сценарии их взаимодействия могут стать объектами рефлексии как обучаемого, так и обучающихся [3, с. 97]. Как известно, профессиональная рефлексия необходима педагогу, т.к. он должен постоянно проводить самооценку собственной деятельности, задумываться о совершенствовании иноязычной подготовки студентов, адаптировать имеющиеся методы и технологии преподавания к особенностям обучаемого контингента студентов. Для учащихся рефлексивные навыки также важны, поскольку эффективность изучения любой дисциплины (как языковой, так и любой другой) зависит от осознания студентом



своих сильных и слабых сторон, степени развития мотивации к изучению дисциплины, понимания необходимости знания дисциплины для будущей профессиональной деятельности [2].

Для улучшения качества преподавания лингвистических дисциплин преподавателям желательно ознакомиться с мнением студентов об их профессиональной деятельности. Целью данного исследования явилось получение информации о том, как студенты представляют себе идеального преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе, и её анализ с точки зрения объектов педагогического процесса.

В 2014–2015 учебном году на базе Курского Государственного Медицинского Университета проводился опрос российских и зарубежных студентов, позволивший выявить их мнение об идеальном преподавателе медицинского вуза. В 2022–2023 учебном году нами был проведён повторный опрос, причём нас интересовало мнение респондентов об идеальном преподавателе иностранного языка. Были опрошены российские студенты лечебного, стоматологического, медико-профилактического факультетов и факультета клинической психологии. Опрос проводился среди учащихся 1 и 2 курсов (всего — 147 респондентов), изучающих дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык как средство профессиональной коммуникации». Респондентам предлагалось в свободной форме выразить мнение о наиболее важных с их точки зрения качествах преподавателя иностранного языка в медицинском вузе.

Результаты опроса показали, что для студентов в большей степени значимо умение преподавателя хорошо объяснять материал; на втором месте — умение войти в положение студента; на третьем месте оказалось чувство юмора. Судя по ответам респондентов, преподаватель должен соблюдать своеобразный баланс, поскольку такие качества педагога, как «Доброта» и «Строгость» были почти в равной степени названы студентами (19 % и 14 % соответственно).

По мнению 13 % респондентов, преподаватель иностранного языка должен обладать чувством юмора. Студенты не конкретизировали, как именно оно должно проявляться в образовательном процессе. Если преподаватель может пошутить на тему, изучаемую на занятии, это может положительно сказаться на студентах, на запоминание ими определённой лексики, т.к. часто английский юмор строится на «игре слов» или использовании многозначной лексики. С другой стороны, преподаватель не должен злоупотреблять собственным остроумием и превращать занятие в разновидность стендап-комедии. Заметим, что в авторском пособии, применяемом на занятиях по иностранному языку, имеется раздел под названием «Медицинский юмор», содержащий короткие юмористические рассказы, персонажами которых являются врачи и пациенты. В этом же пособии имеются карикатуры

на медицинские темы (например, связанные с профессиональной коммуникативной этикой медицинского работника), которые применяются на занятиях для написания студентами эссе (creative writing) или драматизации коммуникативного поведения врача с последующей рефлексией.

Доброта преподавателя может быть проявлением его гуманизма, однако, судя по ответам респондентов, это качество может трактоваться студентами следующим образом: «Преподаватель не должен отмечать отсутствующих на занятии студентов», «Преподаватель не должен ставить неудовлетворительную оценку», «Преподаватель должен допускать к занятиям опаздывающих студентов». Данные ответы указывают на различные понимания понятия «Доброта» студентами и преподавателем. В частности, с точки зрения преподавателя, завышение оценок может привести к снижению у студентов мотивации к изучению преподаваемой им дисциплины.

Также качествами идеального преподавателя были названы требовательность, уважение к студентам как к личностям, учёт их мнений, хорошо поставленная речь, умение заинтересовать и удержать аудиторию, любовь к своей работе.

Интересно, что в 2022 году, в отличие от опроса 2015 года, российские студенты назвали не только личностные качества идеального преподавателя, но и профессиональные. Для респондентов имеют значимость использование индивидуального подхода, аналитические умения, поддержание успеха студента, креативность, умение делиться опытом, желание педагога непрерывно обучаться, использование межпредметных связей, отсутствие дискриминации по половому признаку, широкий кругозор, использование интерактивных методов. Примечательно, что данные компетенции были названы как желательные для преподавателя преимущественно студентами факультета клинической психологии.

По нашему мнению, из данного списка наиболее важным для преподавателя иностранного языка является использование межпредметных связей в процессе иноязычной подготовки студентов. Специфика дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе заключается в наличии межпредметных связей не только с профильными предметами, но и гуманитарными дисциплинами, такими как «Биоэтика» и «История медицины». На занятиях по иностранному языку студентам КГМУ предлагается участие в дидактических спектаклях, тематика которых связана с историей медицины и фармации. Например, студентами фармацевтического факультета совместно с преподавателями иностранного языка и истории фармации был составлен сценарий дидактического спектакля на тему врачевания в древнем Шумере. Данный вид деятельности требует наличия творческих способностей

у преподавателей и студентов [1, с. 266], тем более что креативность также была названа студентами как важное качество для педагога.

Актуально упомянутое студентами умение преподавателя использовать современные технологии, т.к. в настоящее время преподаватель языковых дисциплин должен владеть методикой преподавания в дистанционном формате, уметь использовать Веб-приложения и т.д. Однако не стоит забывать, что данные навыки могут быть приобретены преподавателем в процессе специальной подготовки.

Не менее важным качеством преподавателя иностранного языка является хорошо поставленная речь, способствующая развитию навыков аудирования у студентов. К сожалению, только один респондент указал, что преподаватель должен разбираться в психологии. Более того, мы полагаем, что в современных условиях преподавателю желательно знать основы этнопсихологии, так как контингент студентов современных университетов имеет многонациональный характер.

Подводя итог, мы можем сделать вывод о том, что для оптимизации процесса иноязычной подготовки преподавателю следует учитывать мнение обучаемого контингента и проводить рефлексивный анализ различных аспектов собственной профессиональной деятельности. Разумеется, опрошенные студенты 1 и 2 курсов пока не задумываются о качествах, связанных с методической компетенцией преподавателя, для учащихся пока более значимы личные качества педагога. Тем не менее, результаты опроса помогают педагогу посмотреть на себя глазами студентов. Дальнейшим направлением наших исследований является анкетирование студентов старших курсов, уже изучивших дисциплину «Иностранный язык», а также иностранных студентов КГМУ, изучающих русский язык как иностранный.

#### **Список использованных источников:**

1. *Кишко О. Н.* Творческая направленность в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой (5–6 ноября 2019 года) [Электронный ресурс], под ред. М. А. Буровой, А. Е. Буровой и др. — Обнинск: Титул, 2020. — С. 266–272.
2. *Раздорская О. В.* Теоретические основы разработки рефлексивно-креативного подхода к лингвистической подготовке студентов-медиков // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27190> (дата обращения: 12.11.2022).
3. *Тюнников Ю.* Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия / Ю. Тюнников, М. Мазниченко // Высшее образование в России. — 2004. — № 12. — С. 97–105.



*М. В. Чернышова,  
РФ, Москва*

## **РОЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**Аннотация:** статья посвящена проблеме анализа исследований специалистов в области гуманистической психологии в магистратуре педагогического вуза. Подчеркивается значимость работ зарубежных психологов для формирования организационно-управленческой компетенции преподавателя, определяемой как система внутренних ресурсов педагога, необходимых для организации эффективного руководства обучаемыми в соответствии со всеми составляющими его деятельности. Отмечается, что в процессе изучения дисциплины учебного плана «Организационно-управленческая деятельность преподавателя иностранного языка» рассматриваются работы в области гуманистической психологии: теория конгруэнтной коммуникации Х. Джайнотта и теория выбора У. Глассера. В статье указывается, что теория выбора противопоставляется психологии бихевиоризма, представители которой утверждают, что поведение человека находится в прямой зависимости от внешних стимулов, формирующих мотивы личности. Автор статьи дает примеры проблемных заданий для магистрантов педагогического вуза, направленных на анализ исследований психологов и призванных содействовать обучающимся в выборе верных ориентиров для успешной организации и руководства образовательным процессом.

**Ключевые слова:** организационно-управленческая компетенция, гуманистическая психология, бихевиоризм, теория конгруэнтной коммуникации, теория выбора

В настоящее время перед системой иноязычного образования в Российской Федерации ставятся новые задачи, связанные с проблемами повышения качества образования, поиска новых технологий преподавания и формирования всесторонне развитой личности педагога, способного к конструктивной организации образовательного процесса и к эффективному управлению коллективом обучающихся.



Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования для образовательного уровня «Магистратура» по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» ориентирован на реализацию компетентного подхода, предполагающего подготовку магистрантов к решению педагогических, проектных, методических, организационно-управленческих, культурно-просветительских, научно-исследовательских задач, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Профессиональное мастерство преподавателя иностранного языка является результатом его профессиональной компетентности, которая определяется как «информационный багаж», психологическое новообразование личности и включает совокупность (систему) знаний, умений и компетенций, присвоенных им в личный опыт [1].

Одной из значимых компетенций современного преподавателя является организационно-управленческая компетенция, определяемая как «...система внутренних ресурсов педагога, необходимых для организации эффективного руководства обучаемыми в соответствии со всеми составляющими его деятельности» [2, с. 56].

В магистратуре Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета дисциплина «Организационно-управленческая деятельность преподавателя иностранного языка» входит в обязательную часть методического модуля Блока 1 Дисциплины (модули) и изучается на втором курсе. Основой изучения дисциплины становится создание условий для самостоятельной организации обучающимися образовательного процесса, анализ и оценка собственной профессионально-педагогической деятельности с учетом современных требований, предъявляемых ФГОС к преподавателю иностранных языков.

В процессе освоения дисциплины обучающиеся овладевают навыками планирования и руководства учебной и воспитательной деятельностью учащихся, умениями педагогического взаимодействия на иностранном языке, развивают способности к организации и координированию работы группы для достижения поставленной цели, осваивают стили педагогического общения и способы создания современной образовательной среды, включающей, с точки зрения В. А. Ясвина, три компонента: пространственно-предметный, социальный и психодидактический [3].

Указанный комплекс знаний, навыков и умений в области руководства коллективом учащихся образовательного учреждения актуализирует применение знаний в области психологии, поскольку ее объектом являются взаимоотношения людей в больших и малых социальных группах.



Отметим, что весь процесс преподавания указанной дисциплины, предусматривающий проведение лекций и практических занятий, происходит на иностранном языке. В процессе учебной деятельности активно анализируются исследования зарубежных психологов, которые внесли вклад в изучение развития личности, мотивов, необходимых для обучения и корректного поведения в коллективе, а также в разработку моделей эффективного руководства педагога группой обучающихся.

Особое внимание уделяется гуманистической психологии как направлению, которое противопоставлено бихевиоризму, представители которого (Э. Торндайк, Б. Ф. Скиннер) считали, что поступки человека находятся в прямой зависимости от внешнего мира и стимулов, на которые личность реагирует определенным образом, формируя необходимую обществу модель поведения человека.

В отличие от психологов бихевиоризма гуманисты доказывают, что необходимо анализировать человека как активного субъекта, отличительными чертами которого является свобода и ответственность за принятие своих решений, способность к самостоятельной постановке целей и поиску способов их достижения, осознанный выбор ценностно-смысловых ориентиров.

Данные выводы приобретают особую значимость для проблемы организации и построения образовательного процесса. Необходимо подчеркнуть, что идеи гуманистической психологии, которые находят свою реализацию в современной системе образования, предполагают смещение акцентов с неукоснительного выполнения учащимися директив и указаний со стороны педагога в сторону поиска путей установления взаимопонимания между учителем и учащимися, основанного на добровольном сотрудничестве.

Данная идея нашла свое подтверждение в теории конгруэнтной коммуникации Х. Джайнота, основанной на принципах выражения чувств и переживаний в процессе общения, а также на принципе сотрудничества педагога и учащегося, призванного обеспечить гармоничное взаимодействие учителя с детским коллективом.

В основе теории Х. Джайнотта лежит положение о том, что эффективное руководство образовательным процессом находится в тесной связи со способами речевого взаимодействия учителя с классом. Использование конгруэнтных, то есть направленных на выражение своих актуальных переживаний и в то же время не ущемляющих достоинство окружающих высказываний учителя, а также уважение к учащимся будет способствовать успешности организационно-управленческой деятельности учителя.

В процессе практических занятий дисциплины «Организационно-управленческая деятельность преподавателя иностранного языка»

обучающимся в магистратуре предлагается проанализировать основные идеи теории Х. Джайнотта. Так, им дается задание представить комментарий к следующей широко известной цитате психолога:

Read the quotation and make your critical comment on it. What message do you think H. Ginott wants to convey the teachers?

“I have come to a frightening conclusion. I am the decisive element in the classroom. It is my personal approach that creates the climate. It is my daily mood that makes the weather. As a teacher I possess tremendous power to make a child’s life miserable or joyous. I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or humor, hurt or heal. In all situations it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated, and a child humanized or de-humanized [4].

Изучая идеи Х. Джайнотта, магистранты осознают, насколько важное значение имеет речь учителя в педагогическом взаимодействии, что позволяет им сделать вывод о том, что одной из основных задач учителя иностранного языка является оптимизация педагогического общения на уроке иностранного языка для установления контакта, взаимопонимания и создания обстановки делового сотрудничества педагога и учеников. Цель практического задания, выполняемого магистрантами в режиме группового сотрудничества и представленного ниже, заключается в замене некорректных с позиции гуманистической психологии высказываний учителя на английском языке наиболее подходящими для данной ситуации речевыми действиями учителя, не содержащими критических замечаний и предлагающими конструктивный выход из ситуации.

Replace the teacher’s commands and orders with requests that are more suitable for the classroom interaction and that suggest a better solution to the problem.

<b>The example of incorrect teacher utterance</b>	<b>Suggested students’ answers</b>
Stop talking during the lesson. You are not allowed to talk in the class.	Could I have a bit of quiet? Do you think we could start working?
Why aren’t you ready for the lesson? Take your mobile phones away! No eating or drinking in class! You are always leaving your empty plastic bottles in the classroom, so that I must tidy the room after you!	I’d like everybody to get out the books and exercise-books and get ready for the lesson. According to the rules of our school you can’t use your mobile phones and eat or drink in the classroom during the lesson. Those who leave empty plastic bottles in the classroom are supposed to clean the room.



Свое представление о взаимодействии учителя и учащихся, основанное на идеях гуманистической психологии, а именно на удовлетворении потребности учеников в самоопределении, самоконтроле и выборе, было представлено психиатром и педагогом У. Глассером. Он является автором теории выбора, которая нашла свое широкое применение в образовании. Согласно этой теории роль учителя заключается прежде всего в оказании содействия ученику в поиске и выборе таких задач, которые вызовут у него подлинный интерес. Только такое обучение будет по-настоящему полезным для обучающихся. Каждому ученику предлагается качественный учебный план, в котором отражены практические реальные проблемы, выбранные учащимся в соответствии с его склонностями и способностями. Теория выбора актуализирует такие вопросы, как самоопределение, самоактуализация, выбор учеником собственной траектории образовательного пути, что делает ее созвучной воспитательному компоненту Федерального государственного образовательного стандарта. В то же время теорию выбора У. Глассера уместно противопоставить бихевиористскому подходу в образовании, основанному на психологии бихевиоризма, в основу которого положена идея о том, что на процесс обучения влияет прежде всего окружающий мир, внешние стимулы, а не сознательный выбор обучающегося, который является активным участником процесса обучения.

В процессе анализа исследований Х. Джайнотта, У. Глассера, Б. Ф. Скиннера обучающиеся выявляют принципы эффективного руководства коллективом учащихся в образовательных учреждениях, выделяют преимущества и недостатки реализации положений изучаемых теорий в процессе организационно-управленческой деятельности педагога, приводят примеры, каким образом можно применить идеи психологов в практической деятельности преподавателя иностранного языка. С этой целью в процессе занятий предусматриваются дискуссии на английском языке. Пример задания к одной из них приведен ниже: “Compare the following quotations of B. F. Skinner and W. Glasser. In what respect are the scientists’ ideas different? Discuss the role their researches have for classroom management. Which of the views: Skinner’s or Glasser’s can you defend / counter? Give your grounds.

“It is the teacher’s function to contrive conditions under which students learn. Their relevance to a future usefulness need not be obvious” [6].

“The strengthening of behavior which results from reinforcement is appropriately called ‘conditioning’. In operant conditioning we ‘strengthen’ an operant in the sense of making a response more probable or, in actual fact, more frequent” [6].

“To achieve and maintain the relationships we need, we must stop choosing to coerce, force, compel, punish, reward, manipulate, boss, mo-



tivate, criticize, blame, complain, nag, badger, rank, rate, and withdraw. We must replace these destructive behaviors with choosing to care, listen, support, negotiate, encourage, love, befriend, trust, accept, welcome, and esteem” [5].

Таким образом, формирование организационно-управленческой компетенции, включающей комплекс умений будущих преподавателей иностранного языка эффективно управлять учебной деятельностью учащихся, обеспечивается в процессе выполнения обучающимися в магистратуре проблемных заданий, которые предполагают решение творческих познавательных задач. Анализ исследований специалистов в области гуманистической психологии призван содействовать обучающимся в выборе верных ориентиров для успешной организации и руководства образовательным процессом.

#### Список использованных источников:

1. *Гальскова Н. Д.* Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. М.: КНОРУС, 2022. 230 с.
2. *Котельникова И. М.* Формирование профессиональных компетенций как проблема повышения качества образования / И. М. Котельникова, О. А. Еремеева // Успехи современного естествознания. — № 5. — 2009. — С. 55–57.
3. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
4. *Ginott H.* Theory of congruent communication. URL: <http://www.edgd801.csc4learning.com/801images/GinottCongruentCommunication.pdf> (дата обращения: 05.11.2021).
5. *Glasser W.* Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom. URL: [https://www.goodreads.com/author/quotes/5254188.William\\_Glasser](https://www.goodreads.com/author/quotes/5254188.William_Glasser) (дата обращения: 05.11.2021)
6. *Skinner B. F.* Science and human behavior. URL: <http://bfskinner.org/store/> (дата обращения: 05.11.2021)

# Сведения об авторах



**Абдулбариева Тулкунай Абдукахаровна**, кандидат филологических наук, учитель английского языка высшей квалификационной категории, ГАОУ «Полилингвальный комплекс «Адымнар-Казань: путь к знаниям и согласию» г. Казань,  
[tulkunai@bk.ru](mailto:tulkunai@bk.ru)

**Агеева Алина Альбертовна**, аспирант кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, Курский Государственный Университет,  
[Alina307@yandex.ru](mailto:Alina307@yandex.ru)

**Акбарова Равшаной Хурсантжоновна**, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[a.ravshanoy.97@mail.ru](mailto:a.ravshanoy.97@mail.ru)

**Ананьина Марина Александровна**, кандидат филологических наук, Специализированный учебно-научный центр ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»,  
[AnaninaMA@yandex.ru](mailto:AnaninaMA@yandex.ru)

**Андреева Ольга Борисовна**, старший преподаватель, МГИМО МИД РФ,  
[o.b.andreeva@inno.mgimo.ru](mailto:o.b.andreeva@inno.mgimo.ru)

**Атабекян Гоар Вардановна**, студент, ФГБОУ ВО Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина,  
[gohar13112002@gmail.com](mailto:gohar13112002@gmail.com)

**Бабушкина Юлия Владимировна**, преподаватель, ГБПОУ «Павловский автомеханический техникум им. И.И. Лепсе»,  
[kurnikova\\_j@mail.ru](mailto:kurnikova_j@mail.ru)

**Бадалян Анна Радиковна**, преподаватель английского языка, ФГКОУ Ставропольское президентское кадетское училище,  
[moska-79@mail.ru](mailto:moska-79@mail.ru)

**Балабанова Елизавета Андреевна**, студент, факультет иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
[elizabeth-solodova@yandex.ru](mailto:elizabeth-solodova@yandex.ru)

- Балкова Лариса Вячеславовна**, кандидат филологических наук, МПГУ ИИЯ, кафедра лингводидактики и современных технологий иноязычного образования,  
[lvbalkova@yandex.ru](mailto:lvbalkova@yandex.ru)
- Баркова Анна Фёдоровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры раннего обучения иностранным языкам, РГПУ им А.И. Герцена,  
[kononova\\_anna@mail.ru](mailto:kononova_anna@mail.ru)
- Бастрыкина Ольга Владимировна**, ВУНЦ ВВС ВВА г. Воронеж,  
[Olya-b@bk.ru](mailto:Olya-b@bk.ru)
- Белозерова Ольга Степановна**, РУДН, ИМЭБ,  
[1032213517@rudn.ru](mailto:1032213517@rudn.ru)
- Березовская Елена Владимировна**, старший преподаватель, кафедра английского языка №4, МГИМО МИД РФ,  
[bereza2003@yandex.ru](mailto:bereza2003@yandex.ru)
- Берулава Екатерина Ираклиевна**, преподаватель кафедры иностранных языков и зарубежного страноведения, Российская Международная Академия Туризма (РМАТ),  
[katerinaberulava@gmail.com](mailto:katerinaberulava@gmail.com)
- Богатырева Анастасия Анатольевна**, студент, Южный федеральный университет,  
[b.nastya\\_002@mail.ru](mailto:b.nastya_002@mail.ru)
- Бочарникова Марина Алексеевна**, кандидат педагогических наук, учитель,  
[marina.veda@gmail.com](mailto:marina.veda@gmail.com)
- Буенцова Анастасия Игоревна**, студент, Самарский национальный исследовательский имени академика С.П. Королева (Самарский университет),  
[anastasiai1412@gmail.com](mailto:anastasiai1412@gmail.com)
- Бунакова Татьяна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка №6, МГИМО МИД России,  
[tanyafishy@gmail.com](mailto:tanyafishy@gmail.com)
- Бурикова Светлана Александровна**, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[1032212009@pfur.ru](mailto:1032212009@pfur.ru)
- Бурова Мария Александровна**, старший преподаватель, 4 кафедра английского языка, Московский институт международных отношений,  
[mburova@gmail.com](mailto:mburova@gmail.com)
- Важенина Ольга Владимировна**, преподаватель иностранного языка, ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище»,  
[vazhenina-77@mail.ru](mailto:vazhenina-77@mail.ru)

- Ванягина Марина Романовна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии РФ,  
[marmalkina@rambler.ru](mailto:marmalkina@rambler.ru)
- Войченко Виктория Муратовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
[vikuska@inbox.ru](mailto:vikuska@inbox.ru)
- Волкова Юлия Владимировна**, учитель английского языка, МБОУ «СОШ №2» г. Поворино,  
[Volkova4422@yandex.ru](mailto:Volkova4422@yandex.ru)
- Володина Вероника Сергеевна**, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[1032212009@pfur.ru](mailto:1032212009@pfur.ru)
- Воронец Светлана Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков, МГИМО МИД России,  
[svetlanissima@gmail.com](mailto:svetlanissima@gmail.com)
- Вронская Ирина Владимировна**, доцент, кандидат педагогических наук, РГПУ им. А.И. Герцена, Институт детства, кафедра раннего обучения иностранным языкам,  
[iavron@mail.ru](mailto:iavron@mail.ru)
- Вязникова Елена Анатольевна**, преподаватель Од иностранный язык (китайский язык), ФГКОУ «МКК ПВ МО РФ»,  
[eav.68@mail.ru](mailto:eav.68@mail.ru)
- Ганчар Наталия Петровна**, учитель английского языка высшей квалификационной категории, ГУО «Гимназия № 9 им. Ф.П. Кириченко г. Гродно»,  
[gancharnatalya@yandex.ru](mailto:gancharnatalya@yandex.ru)
- Глушкова Мария Борисовна**, преподаватель английского языка, Пансион воспитанниц Министерства обороны РФ, факультет довузовской подготовки Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»,  
[maria.mglushkova@yandex.ru](mailto:maria.mglushkova@yandex.ru)
- Губанова Таисия Ильинична**, ФГБОУ ВО Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина,  
[frich01@list.ru](mailto:frich01@list.ru)
- Гуреева Анна Витальевна**, доцент, 4 кафедра английского языка, Московский институт международных отношений,  
[anvitgur@yandex.ru](mailto:anvitgur@yandex.ru)



**Денисова Анастасия Валерьевна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры английского языка гуманитарных факультетов, Южный федеральный университет,  
[avdenisova@sfedu.ru](mailto:avdenisova@sfedu.ru)

**Десятова Ольга Викторовна**, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры английского языка №4, МГИМО МИД России,  
[ovides7@mail.ru](mailto:ovides7@mail.ru)

**Джебраилова Полина Олеговна**, магистрант, ФГБОУ ВО «Тульский Государственный Педагогический Университет им. Л.Н. Толстого»,  
[dzhiebrailova98@mail.ru](mailto:dzhiebrailova98@mail.ru)

**Довгилевич Полина Романовна**, магистр, преподаватель английского языка, Российская международная академия туризма,  
[pdovgilevic@gmail.com](mailto:pdovgilevic@gmail.com)

**Емельянова Анна Николаевна**, учитель английского языка, МБОУ «Покровская СОШ № 2 с УИОП»,  
[yemeljanova@mail.ru](mailto:yemeljanova@mail.ru)

**Ефремцева Татьяна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и зарубежного страноведения, Российская международная академия туризма,  
[efremtseva@rmat.ru](mailto:efremtseva@rmat.ru)

**Жамалова Альфия Ринатовна**, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[1032217430@pfur.ru](mailto:1032217430@pfur.ru)

**Заварзин Артём Владимирович**, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[artzavarzin@gmail.com](mailto:artzavarzin@gmail.com)

**Иванникова Ирина Александровна**, ФГКОУ «МКК «Пансион воспитанниц МО РФ»,  
[irina67278@yandex.ru](mailto:irina67278@yandex.ru)

**Иванова Екатерина Алексеевна**, преподаватель английского языка, Polina Kordik School of English,  
[ekaterina\\_ivanova@polinaenglish.ru](mailto:ekaterina_ivanova@polinaenglish.ru)

**Игнатенко Яна Сергеевна**, преподаватель отдельной дисциплины (английский язык), Уссурийское суворовское военное училище,  
[yana-ignatenko@inbox.ru](mailto:yana-ignatenko@inbox.ru)

**Игонина Галина Викторовна**, кандидат философских наук, доцент, кафедра иностранных языков технических факультетов, Новосибирский Государственный Технический Университет,  
[gala\\_igonina@mail.ru](mailto:gala_igonina@mail.ru)

- Ипатова Виктория Петровна**, кандидат филологических наук, доцент, ВУНЦ ВВС ВВА г. Воронеж,  
[ipatova\\_viktoriya@mail.ru](mailto:ipatova_viktoriya@mail.ru)
- Калинина Ирина Евгеньевна**, студент, ННГУ им. Лобачевского,  
[u-y-a@yandex.ru](mailto:u-y-a@yandex.ru)
- Канцур Анна Германовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
[kantcur\\_ag@pspu.ru](mailto:kantcur_ag@pspu.ru)
- Картанина Татьяна Андреевна, студент, Московский государственный областной педагогический университет,  
[TatianaKartanina@yandex.ru](mailto:TatianaKartanina@yandex.ru)
- Киселева Анна Валерьевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка № 4, МГИМО МИД России,  
[anna65\\_65@mail.ru](mailto:anna65_65@mail.ru)
- Киселева Елена Юрьевна**, учитель английского языка высшей категории, МБОУ «Гимназия № 102 имени М.С.Устиновой»,  
[chernoudova@yahoo.com](mailto:chernoudova@yahoo.com)
- Кликушина Татьяна Георгиевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
[tklikushina@yandex.ru](mailto:tklikushina@yandex.ru)
- Климчук Владимир Александрович**, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Московский Авиационный Институт (МАИ),  
[vladimirklym@gmail.com](mailto:vladimirklym@gmail.com)
- Князева Ольга Владиславовна**, ассистент, НИТУ МИСИС,  
[knyazeva.ov@misis.ru](mailto:knyazeva.ov@misis.ru)
- Колясникова Ольга Александровна**, преподаватель высшей категории, ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище»,  
[kaol@mail.ru](mailto:kaol@mail.ru)
- Красникова Дарья Дмитриевна**, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[ddkrasnikova@gmail.com](mailto:ddkrasnikova@gmail.com)
- Ксенофонтова Алина Андреевна**, ассистент, НИТУ МИСИС,  
[ksenofontova.aa@misis.ru](mailto:ksenofontova.aa@misis.ru)
- Левченко Виктория Вячеславовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации, Самарский национальный исследовательский имени академика С.П. Королева (Самарский университет),  
[levchenko\\_v2004@mail.ru](mailto:levchenko_v2004@mail.ru)

- Ли Надежда Вадимовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет,  
[linadejda@mail.ru](mailto:linadejda@mail.ru)
- Майсейкова Вероника Евгеньевна**, преподаватель, ФГКОУ «Казанское суворовское военное училище МО РФ»,  
[veronika@mail.ru](mailto:veronika@mail.ru)
- Малкарбаева Луиза Басировна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Казанское высшее танковое командное училище,  
[Luiza1206@mail.ru](mailto:Luiza1206@mail.ru)
- Малышева Наталья Борисовна**, учитель английского языка, МАОУ СОШ № 20, г. о. Балашиха,  
[VADIMKA105@yandex.ru](mailto:VADIMKA105@yandex.ru)
- Минасян Клара Акоповна**, студент, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[klara.minasyan1998@gmail.com](mailto:klara.minasyan1998@gmail.com)
- Могильниченко Светлана Витальевна**, кандидат педагогических наук, ВУНЦ ВВС ВВА г. Воронеж,  
[smog2010@mail.ru](mailto:smog2010@mail.ru)
- Мосина София Константиновна**, преподаватель, МГИМО (Одинцово), секция кафедры английского языка №6,  
[sophiemosina@yandex.ru](mailto:sophiemosina@yandex.ru)
- Найденко Татьяна Александровна**, учитель английского языка, МБОУ г. Иркутска СОШ №6,  
[t-naydenko@mail.ru](mailto:t-naydenko@mail.ru)
- Омар Джуван-Иван Сарбаст**, студент, МПГУ, Институт иностранных языков,  
[omar.ivan@mail.ru](mailto:omar.ivan@mail.ru)
- Орлова Юлия Михайловна**, учитель высшей квалификационной категории, ГБОУ Школа № 1353,  
[um-orlova@rambler.ru](mailto:um-orlova@rambler.ru)
- Павлова Анна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романских языков, МГИМО МИД России,  
[annik.pavlova@yandex.ru](mailto:annik.pavlova@yandex.ru)
- Пальмова Елена Андреевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
[palmovalena@mail.ru](mailto:palmovalena@mail.ru)
- Петрова Елена Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, Институт иностранных языков и международного сотрудничества, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации,  
[PetrovaEB@yandex.ru](mailto:PetrovaEB@yandex.ru)

- Пирогова Надежда Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент  
НОЦ ИЯМК, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацев-  
тический университет,  
[nadin040883@rambler.ru](mailto:nadin040883@rambler.ru)
- Погорелова Диана Алексеевна**, студент, Таганрогский институт имени А.  
П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
[pogorelovad2001@gmail.com](mailto:pogorelovad2001@gmail.com)
- Подорожная Юлия Сергеевна**, учитель английского языка, МАОУ «СОШ  
№4»,  
[Podorozhnyaya83@mail.ru](mailto:Podorozhnyaya83@mail.ru)
- Почкаева Елена Ивановна**, старший преподаватель, *Московский государ-  
ственный институт международных отношений* (университет) МИД  
РФ (МГИМО),  
[mohova.valerya@yandex.ru](mailto:mohova.valerya@yandex.ru)
- Пронина Елена Вячеславовна**, старший преподаватель, МГИМО МИД РФ,  
[e.v.pronina@inno.mgimo.ru](mailto:e.v.pronina@inno.mgimo.ru)
- Раздорская Олеся Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Курский государственный  
медицинский университет»,  
[razdorski@yandex.ru](mailto:razdorski@yandex.ru)
- Райлян Александра Владимировна**, учитель, «Средняя школа с углублен-  
ным изучением отдельных предметов № 30 им. Медведева С.Р. г. Волж-  
ского Волгоградской области»,  
[Alexandra.Raylyan@yandex.ru](mailto:Alexandra.Raylyan@yandex.ru)
- Ровба Дарья Михайловна**, преподаватель иностранных языков, ФГКОУ  
«Петрозаводское президентское кадетское училище»,  
[darianarose@gmail.com](mailto:darianarose@gmail.com)
- Родионова Полина Максимовна**, студент, Московский государственный  
областной педагогический университет,  
[rhpauline@yandex.ru](mailto:rhpauline@yandex.ru)
- Садриева Алисия Ильдаровна**, учитель английского языка, МБОУ «Много-  
профильный лицей №186 - «Перспектива» г.Казань,  
[alisya2018@bk.ru](mailto:alisya2018@bk.ru)
- Сазанович Оксана Петровна**, учитель английского языка высшей квалифи-  
кационной категории, ГУО «Гимназия № 9 им. Ф.П. Кириченко г. Гродно»,  
[prim-77@mail.ru](mailto:prim-77@mail.ru)
- Самохина Ирина Анатольевна**, кандидат филологических наук, препо-  
даватель отдельной дисциплины иностранный язык, ФГКОУ «Тверское  
суворовское военное училище Министерства обороны Российской Фе-  
дерации»,  
[irina.samokhina@gmail.com](mailto:irina.samokhina@gmail.com)

- Сафронова Виктория Константиновна**, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[vickyly@mail.ru](mailto:vickyly@mail.ru)
- Смагина Марина Владимировна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и права, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», Павловский филиал,  
[maru777@mail.ru](mailto:maru777@mail.ru)
- Смирнова Ирина Евгеньевна**, учитель английского языка, МБОУ СОШ № 18,  
[irinasmirr@yandex.ru](mailto:irinasmirr@yandex.ru)
- Спирidonов Никита Анатольевич**, студент, Омский государственный педагогический университет,  
[cs\\_pro\\_2012@mail.ru](mailto:cs_pro_2012@mail.ru)
- Тарасенко Дарья Владимировна**, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[yokunshi159@gmail.com](mailto:yokunshi159@gmail.com)
- Тимохова Ольга Леонидовна**, учитель английского языка, МБОУ «Лицей № 89» г. Кемерово,  
[olga.tur@mail.ru](mailto:olga.tur@mail.ru)
- Тихонова Лидия Владимировна**, учитель английского языка, МБОУ Одицковская СОШ 17 с УИОП,  
[tikhonova.lydia@gmail.com](mailto:tikhonova.lydia@gmail.com)
- Ткаченко Светлана Анисимовна**, учитель английского языка, г. Москва,  
[ychilka.48@mail.ru](mailto:ychilka.48@mail.ru)
- Толстикова Алла Сергеевна**, магистр, МАОУ СОШ № 18,  
[alla.tolstikova.88@mail.ru](mailto:alla.tolstikova.88@mail.ru)
- Тубальцева Валентина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Казанское высшее танковое командное училище,  
[tubaltseva@mail.ru](mailto:tubaltseva@mail.ru)
- Утчев Павел Игоревич**, студент, РУДН, Институт экологии,  
[pavel2001621@gmail.com](mailto:pavel2001621@gmail.com)
- Фасхутдинова Галия Рауфовна**, преподаватель иностранных языков, ФГБОУ ВО КТК «КНИТУ»,  
[galiya82m@mail.ru](mailto:galiya82m@mail.ru)
- Фатуева Юлия Наилевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной лингвистики, ННГУ им. Лобачевского,  
[u-y-a@yandex.ru](mailto:u-y-a@yandex.ru)
- Ханипова Динара Радиковна**, кандидат филологических наук, доцент, Казанское танковое высшее командное училище,  
[princessdinara@yandex.ru](mailto:princessdinara@yandex.ru)

**Хатефов Казбек Олегович**, студент 2 курса лечебного факультета, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»,  
[kazik7535@mail.ru](mailto:kazik7535@mail.ru)

**Чемакина Светлана Николаевна**, преподаватель иностранного языка, ФГКОУ «Тюменское президентское кадетское училище»,  
[chemakin-vladimir@rambler.ru](mailto:chemakin-vladimir@rambler.ru)

**Черноудова Анжела Александровна**, учитель английского языка высшей категории, МБОУ «Гимназия № 102 имени М.С.Устиновой»,  
[chernoudova@yahoo.com](mailto:chernoudova@yahoo.com)

**Чернышова Марина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет,  
[Tchernyschova.marina@yandex.ru](mailto:Tchernyschova.marina@yandex.ru)

**Чертова Евгения Валентиновна**, преподаватель английского языка, Филиал НВМУ в г. Калининграде,  
[chertovka.78@mail.ru](mailto:chertovka.78@mail.ru)

**Шайдарова Оксана Григорьевна**, преподаватель отдельной дисциплины (английский язык), Уссурийское суворовское военное училище,  
[yana-ignatenko@inbox.ru](mailto:yana-ignatenko@inbox.ru)

**Шакирова Земфира Ильдусовна**, кандидат филологических наук, учитель, ЧОУ СШ №23 «Менеджер» г.Альметьевск,  
[zemmur@mail.ru](mailto:zemmur@mail.ru)

**Швец Татьяна Петровна**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры английского языка № 1, МГИМО МИД России,  
[tanyashvets@gmail.com](mailto:tanyashvets@gmail.com)

**Шеменкова Светлана Сергеевна**, старший преподаватель, факультет Международной журналистики, кафедра английского языка № 3, МГИМО МИД РФ,  
[sshemenkova@mail.ru](mailto:sshemenkova@mail.ru)

**Щептева Оксана Вячеславовна**, учитель английского языка, МБУ «Лицей №51» г.о.Тольятти,  
[oksan.shheptev@yandex.ru](mailto:oksan.shheptev@yandex.ru)

**Щербак Зубайда Ахатовна**, преподаватель отдельной дисциплины «Иностранный язык», ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище» Министерства обороны Российской Федерации,  
[z.zhuravlyova@mail.ru](mailto:z.zhuravlyova@mail.ru)

**Эмираниева Элида Таривердиевна**, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,  
[1032212008@rudn.ru](mailto:1032212008@rudn.ru)

**Якушева Яна Владимировна**, студент, Московский государственный областной педагогический университет,  
[yakusheva2001@mail.ru](mailto:yakusheva2001@mail.ru)

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ  
IV МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-  
ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
ИМЕНИ Е. Н. СОЛОВОВОЙ**

**(6 ноября 2022 года)**

**ОБУЧЕНИЕ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ –  
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

Корректор О. А. Логинова

Дизайн макета В. КиН

Художественный редактор Е. А. Валяева

Верстка Н. С. Вишенкова

Гарнитура «Calibri».

ЗАО «Издательство «Титул»

249035, Калужская обл., г. Обнинск, а/я 5055.

Тел. +7 (484) 399-10-09. E-mail: [umk@titul.ru](mailto:umk@titul.ru). [www.titul.ru](http://www.titul.ru)