

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ.
*ЗАПИСКИ МОЛОДОГО УЧЁНОГО***
Материалы студенческой конференции № XVI

**КГУ
2020**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.
ЗАПИСКИ МОЛОДОГО УЧЁНОГО

Материалы студенческой конференции № XVI

Курск

2020

Сборник посвящен проблемам, рассматриваемым молодыми учёными факультета иностранных языков КГУ в области методики преподавания иностранных языков, филологии, теории языка, перевода и межкультурной коммуникации.

Актуальные проблемы современного иноязычного образования XVI. Записки молодого ученого / Отв. редактор С.С. Сотникова – Курск: Курск.гос. ун-т, 2020 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

АСЕЕВА М.И., СТАРИКОВА О.В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОМЕДИЙНЫХ СЕРИАЛОВ (НА ПРИМЕРЕ СИТКОМА «FRIENDS»)

АСЕЕВА Н.Н. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИКТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ОСНОВЕ РЕСУРСА “VOA LEARNING ENGLISH: AMERICAN STORIES”)

БАДУЛИН Д.Е. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ ДОКУМЕНТАЦИИ ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕИ АССОЦИАЦИИ ЕВРОПЕЙСКИХ ПРИГРАНИЧНЫХ РЕГИОНОВ

БАЙРАММАТОВА М.Х. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

БАРБАТУНОВА Е.А. СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОЛОГИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕКСТОВ ПО ТЕМЕ «ЛИДЕРСТВО»

БЕЛОГУРОВА Т.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОБРАЖЕНИЙ И ФОТОГРАФИЙ В СОВРЕМЕННЫХ ПРИЛОЖЕНИЯХ И МАТЕРИАЛАХ САЙТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

БОБНЕВА А.Э., ФЕДОРОВА Д.В. АСПЕКТ ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К МЕЖДУНАРОДНЫМ ЭКЗАМЕНАМ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

БУГАЕВА Ю.Б., ФЕДОРОВА Д.В. СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВАРАВИНА Е.В. ОПОРА НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ ПАМЯТЬ ПРИ РАБОТЕ НАД ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ВАСИЛЬЕВА В.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ОПОР

ВОЛКОВА Е.В., СТАРИКОВА О.В. ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ

ГЕЙГЕР Я.А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ В ПЕРЕВОДЕ НАЗВАНИЙ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ И БЛЮД

ГОРБАЧЕВА Д.С. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОЙ ПЕРИОДИКИ

ГРУДИНКИНА Ю.В. СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГУРИНА В.И. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДМИТРИЕВА В.А. МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ЕПИШЕВА А.С. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЕРЕМЕЕВА Н.А. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ХОДЕ РАЗРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ЕРШОВА М.Г. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ-РАССУЖДЕНИЯ

ИСТРАНИНА В.В. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

КАЗАКОВА А.Ю., ФЕДОРОВА Д.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАРАТЕЕВА Т.Л. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАЧАЛОВ И.Н., МЕЗЕНЦЕВА Е.М. «ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ» ПЕРЕВОДЧИКА КАК ИСТОЧНИКИ ОШИБОК В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КОЖОКАРЬ М.Ю. МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ

КОЛЕСОВА А.В. АКТУАЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗОВЫМ ГЛАГОЛАМ НА ОСНОВЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОПТЕВА А.Е. СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К УСТНОЙ ЧАСТИ ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

КОЛПАКОВА М.О. МОТИВАЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ

ЛАСЬКОВА В.Э. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ЛОКАТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ АЙРИС МЁРДОК «КОЛОКОЛ»)

МАНАЕНКО К.О. ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ИНФОГРАФИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МУХИНА Е.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ АУДИОПОСОБИЯ

МЯСНЯНКИНА Е.М., СОТНИКОВА С.С. РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

НЕЧАЕВА Е.О. РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА ПО УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

НИКИТИЧЕВ И.Г., ФЕДОРОВА Д.В. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ИХ ЭКРАНИЗАЦИЙ

ПАВПЕРТОВ М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕАДАПТИРОВАННЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ПЕЛЕНИЦИНА В.Н. ОСНОВЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ГРАМОСТНОСТИ

ПИГАРЕВА Е.В., СТАРИКОВА О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДВУЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

ПОДКОСОВА Н.С., ФЕДОРОВА Д.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ ИГР НА ОСНОВЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ПОТАФЕЕВА М.В. ОСОБЕННОСТИ КИНОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

ПРИМАКОВА Я.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА

РЕЗНИКОВА А.Н., ДОРОХОВ Р.С. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОЖКОВА Д.Н. ЭВФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВО КАМУФЛИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

РУДЕНКО А.В. ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

РЫБКИНА Л. В. ЯЗЫКОВЫЕ ОСНОВЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

САМОФАЛОВА В.О. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ И ПИСЬМА

СКОТНИКОВА Ю.С. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МОБИЛЬНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (УРОВЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

СОБОЛЕВА В.С. МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ

УМРИХИНА А.В. ОБУЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФИЛАТОВА А.А., МЕЗЕНЦЕВА Е.М. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

ФЕДЯИНОВ Д.Ю. ПОНЯТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ЦАПКО П.Д. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

ЧАПЛЫГИНА И.В., МЕЗЕНЦЕВА Е.М. ФРАНЦУЗСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК «ЗЕРКАЛО КУЛЬТУРЫ И МЕНТАЛЬНОСТИ НАРОДА»

ЧЕРНИКОВА М.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР КАК ФАКТОРА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ЧЕФРАНОВА Д.Н. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ФОРМАТЕ FANFICTION

ЧУЙКОВА Е.Р. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СУБТИТРИРОВАННОГО КИНОТЕКСТА НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

ШЕВЕЛЕВА А.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ЯГОДИНА А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СПОНТАННОГО ГОВОРЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.И. Асеева, О.В. Старикова
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОМЕДИЙНЫХ СЕРИАЛОВ (НА ПРИМЕРЕ СИТКОМА «FRIENDS»)

***Аннотация.** Данная статья посвящена особенностям перевода комедийных сериалов, на примере американского телесериала “Friends” (Друзья). В ней также разбирается специфика передачи комического эффекта в аудиовизуальном переводе, в том числе трансформации, применяемые для передачи игры слов, а также возникающие трудности при переводе английской реалии на русский язык.*

Ключевые слова: телесериал, ситуационная комедия, комическое, особенности перевода, переводчик, трудности передачи.

Комедийный жанр — один из самых древних в мире. Ещё в Древней Греции придумывали спектакли и представления юмористического характера. А в настоящее время комедийный жанр достиг просто небывалых высот, поскольку сериалы и фильмы приобрели колоссальную популярность, как среди телезрителей, так и среди пользователей сети Интернет. Главная цель комедии — произвести комическое впечатление на зрителей или читателей, вызвать смех с помощью различных инструментов, таких как: смешные слова и/или поступки, нелепые действия персонажей.

Перевод шуток может быть сложнее, чем кажется, т.к. шутки часто зависят от “внутреннего знания”, которое при переводе нужно объяснять реципиентам, не владеющих иностранным языком и часто малознакомым с культурой страны-производителя комедии. Сама по себе ситуационная

комедия (ситком) или комедия положений — это юмористический сериал, основанный на различных ситуациях из повседневной жизни.

Как правило, ситком состоит из серий, продолжительность которых около 22 минут + 8 минут отводится на рекламу. Актеры, исполняющие главные роли неизменны на протяжении всего телесериала, а их действия разворачиваются в одной и той же обстановке (кафе, дом, офис, университет). Проблемы или события, происходящие с героями на протяжении серии, заканчиваются к концу эпизода, либо переходят ко второй части серии. Еще одна отличительная черта ситкомов — счастливый конец.

Согласно М. Генри, многие ситкомы имеют ярко выраженную социальную направленность. Они высмеивают всеми известные человеческие пороки, черты характера; дают надежду, что из любой сложной ситуации можно выйти победителем благодаря своему остроумию и хорошему чувству юмора.

Профессиональный перевод ситкома или киноперевод — это не просто перевод, это своего рода искусство. Задача переводчика состоит в том, чтобы при передаче оригинала на иностранный язык соблюдалось сообщение, посланное режиссёром, сценаристами, актерами зрителям другой культуры.

С.А. Кузьмичев рассматривает киноперевод, как особый вид переводческой деятельности. В его понимании «перевод фильмов — явление многоликое. Он отличается от других видов переводов своей разнообразной спецификой, продиктованной заказчиком» [2, с. 142].

Передача информации в ситкомах - вербальной и невербальной - осуществляются в аудиовизуальном тексте одновременно по двум каналам: акустическому и визуальному, и лингвистический код перестаёт играть определенную роль» [1, с. 67].

В аудиовизуальном переводе существует три основных вида: субтитрование, дублирование, закадровый перевод, а также выделяют

синхронный перевод как четвертый вид. Именно виды перевода и задают основные трудности в процессе аудиовизуального перевода. Однако существуют и другие трудности, связанные с передачей диалектов, акцентов, социолектов, реалий и юмора.

Несмотря на то, что юмор — это понятие общее, у разных культур он свой. Похожая шутка в разных странах может вызвать совершенно противоположные эмоции. Этим проявляются особенности национального характера, культурные традиции, социальное устройство. Следует отметить, что и в русской, и в американской культуре выделяют следующие типы юмора: пародия, сатира, дешевый юмор, абсурдный юмор, двусмысленность, черный юмор, ирония, тонкий юмор (игра слов), сортирный юмор, сарказм.

Все вышеперечисленные типы юмора можно встретить в популярном телесериале «Friends». Например, игра слов - остроумная шутка, которая основывается на употреблении одного слова вместо другого или на подмене одного значения другим значением того же слова.

Игру слов можно встретить в сериале во время диалога между Чендлером и Джо, последнему предстоит выбрать псевдоним для роли в очередной пьесе. Чендлер предлагает ему взять в качестве псевдонима имя Joseph Stalin, которое в русском языке созвучно с Иосифом Сталиным.

Пример 1

Chandler: Joe, Joe, Joe...Stalin!	Чендлер: Джо, Джо,
Joey: Stalin. Do you know this name? That's sounds familiar.	Джо...Сталин?
Chandler: Well, it doesn't ring a bell with me. Huh.	Джо: Ста-лин. Сталин. Что-то знакомое, тебе не кажется?
Joey: Joe Stalin. You know that's pretty good. Chandler: You might want to try Joseph.	Чендлер: Да нет, я только сейчас придумал. 48 Джо: Джо Сталин. Знаешь, по-моему, неплохо.
Joey: Ah! Joseph Stalin! I think	Чендлер: И даже лучше не Джо, а Джозеф! Джо: Джозеф Сталин.

you'd remember that! Chandler: Oh, yes!	Думаю, это запоминается! Чендлер: Ещё как!
--	---

В данном ситкоме часто встречается сарказм - язвительная насмешка, высшая степень иронии. Например, Росс с сарказмом реагирует на встречу со Сьюзен, с которой у него достаточно натянутые отношения.

Пример 2

Susan: Hi. Carol: Ross, you remember Susan. Ross: How could I forget?	Сьюзен: Привет. Кэрол: Росс, ты же помнишь Сьюзен. Росс: Такое не забывается?
--	--

Особого внимания при переводе сериала на русский язык требует безэквивалентная лексика, реалии и локационные слова. Во многих сценах ситкома "Friends" комического эффекта добиваются именно с помощью реалий американской культуры. При их переводе, переводчику следует сохранить нужный комический эффект на языке перевода, поэтому нужно прибегать к всевозможным переводческим стратегиям.

Пример 3

Phoebe: You know what's weird? Donald Duck never wore pants. But whenever he's getting out of the shower, he always puts a towel around his waist. I mean, what is that about?	Фиби: Знаешь, что странно? Дональд Дак никогда не носил штаны. Но каждый раз, когда утка выходит из душа, то оборачивает полотенце вокруг талии. То есть, в чем прикол?
--	---

В приведенном фрагменте упоминается герой мультфильмов студии Walt Disney: белая антропоморфная утка с жёлтым клювом и жёлтыми лапами. Мультфильмы с данным персонажем очень популярны у американских детей, однако, несмотря на популярность этого героя в России, некоторые могут и не быть знакомы с таким персонажем. Для

того, чтобы сохранить комический эффект нужно прибегнуть к приему пояснения реалии, т.е. к объяснению кто же все-таки такой Дональд Дак.

Комический эффект в ситкоме «Friends» создается и за счет игры слов английского языка.

Пример 4

<p>Monica: Hi, Dad, what are you doing here?</p> <p>Mr. Geller: Well, it's your mother's bridge night so I thought that I would come into the city for a little Monicuddle.</p>	<p>Моника: Привет, папа, что ты здесь делаешь?</p> <p>М-р Геллер: Ну, сегодня у твоей мамы вечер Бриджа, так что я решил приехать в город, чтобы проведать свою малышку.</p>	<p>Моника: Привет, папа, что ты здесь делаешь?</p> <p>М-р Геллер: Ну, сегодня у твоей мамы вечер игры в карты «Бридж», так что я решил приехать в город, чтобы проведать свою малышку.</p>
--	--	--

В приведённом примере отец Моники складывает в одно слово такие слова как «Monica» — имя дочери и «cuddle» - объятие, обнимать, прижимать, получается «Monicuddle». Комический эффект достигается путём слияния семантики слов и образования семантической единицы, точно подходящей под ситуацию. Осуществляется замена слова-слитка на фразу «проведать свою малышку».

Важную роль в кинопереводе играют транскрипция и транслитерация при переводе имен собственных.

Пример 5

<p>Ross: Well, uh, I don't know, okay, how about with the, uh, with the baby's name?</p> <p>Carol: Marlon if it's a boy, Minnie if it's a girl.</p> <p>Ross: As in Mouse?</p>	<p>Росс: Как мы назовем ребенка?</p> <p>Кэрол: Марлон, если будет мальчик. Минни, если девочка.</p> <p>Росс: Как «Мышка»?</p> <p>Кэрол: Как моя бабушка.</p>
---	--

Carol: As in my grandmother. Ross: Still, you — you say Minnie, you hear Mouse.	Росс: Все равно, говоришь «Минни», слышно «Маус».
---	--

Как и в предыдущем примере, речь идет о вымышленном персонаже Уолта Диснея — Минни Маус, мышке, известной во всем мире благодаря мультфильмам про Микки Мауса. При переводе на русский язык был использован прием транскрипции и транслитерации при передаче имени собственного Minnie (Минни). Вторая часть имени Mouse рассматривается как имя собственное и пишется с заглавной буквы, но при первом упоминании переводится дословно (mouse — мышь, мышка). Благодаря этому удастся передать комизм ситуации, так как имя собственное Minnie принадлежит реальному человеку, но из-за мультфильма, больше ассоциируется с вымышленным персонажем — мышкой.

Генерализация используется в тех случаях, когда перевод несет в себе культурно-национальную информацию. Языковые единицы, которые не имеют языковые или содержательные единицы оригинала остаются непереуведенными. Их нужно компенсировать за счет введения предметов, явлений или ситуаций, уже существующих в языке или культуре текста перевода. Стоит отметить, что особую сложность при переводе вызывают моменты, когда юмор построен на каламбуре или на обыгрывании реалии культуры текста оригинала. В таких ситуациях необходимо в совершенстве владеть не только родным языком, но и языком оригинала, а также знанием чужой культуры.

Передача комического эффекта, несмотря на современное развитие, представляет непростую задачу для переводчиков. Тем не менее, при использовании различных стратегий перевода, можно добиться максимальной передачи содержания оригинала, при этом сохранив нужный прагматический эффект.

Библиографический список:

1. Ибраева А.А. Проблемы аудиовизуального перевода / А.А. Ибраева, Г.С. Хусаинова.

URL: http://www.rusnauka.com/22_PNR_2012/Philologia/6_115161.doc.htm (дата обращения: 12.05.2020)

2. Кузьмичев С.А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода / С.А. Кузьмичев // Вестник МГЛУ, 2012. № 642. С. 140—149.

Н.Н. Асеева

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИКТ НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ОСНОВЕ РЕСУРСА “VOA LEARNING
ENGLISH: AMERICAN STORIES”)**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку, а также предлагаются рекомендации по эффективному применению Интернет-ресурса “VOA Learning English: American Stories” на уроках английского языка на уровне основного общего образования с целью развития и совершенствования умений чтения и аудирования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, Интернет-ресурсы, чтение, аудирование, иностранный язык.

В наши дни грамотное использование информационно-коммуникационных технологий в обучении является одной из актуальных задач в сфере образования. Известным является тот факт, что многие преподаватели применяют информационно-коммуникационные технологии, в том числе Интернет-ресурсы, в своей деятельности с целью повышения мотивации и интереса обучающихся, а также для организации более эффективного процесса изучения иностранных языков.

Информационно-коммуникационные технологии – «совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации» [1, с. 90].

Обучение с применением информационно-коммуникационных технологий обладает многочисленными преимуществами, среди которых выделяют улучшение качества овладения изучаемым материалом, увеличение скорости усвоения учебного материала, осуществление принципа индивидуализации, повышение эффективности образовательного процесса и т.д. Однако преподавателям необходимо владеть определенными навыками и умениями использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения для того чтобы грамотно внедрять их в образовательный процесс.

Чтение и аудирование, как два вида рецептивной речевой деятельности, занимают значительное место в жизни человека. Одна из главных целей обучения иностранному языку на уровне основного общего образования – научить обучающихся понимать письменный текст и устную речь, т.е. способствовать овладению умениями чтения и аудирования.

Аудирование рассматривают как «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, которая связана с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [2, с. 161].

Чтение представляет собой «сложную аналитико-синтетическую деятельность, которая складывается из восприятия и понимания текста» [2, с. 224].

Задачей обучения как чтению, так и аудированию является понимание смысла соответственно письменного текста или устного сообщения. С целью достижения данной задачи и эффективного овладения обучающимися этими двумя видами деятельности преподавателям необходимо учитывать специфические характеристики каждого процесса, а также обращать внимание на психологические особенности обучающихся и на их способность восприятия информации.

Процесс обучения чтению и аудированию представляет собой одну из сложных проблем в методике преподавания иностранных языков. Многие

преподаватели сталкиваются с различными трудностями в ходе обучения этим двум видам деятельности и пытаются найти различные способы для более успешного овладения ими обучающимися. Одним из решений этого вопроса может послужить использование Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка.

Одним из таких информационных Интернет-ресурсов является “VOA Learning English” (<https://learningenglish.voanews.com/>). На основе программ данного ресурса обучающиеся имеют возможность не только увеличивать свой словарный запас, изучая новости США и всего мира, но также углублять свои знания по темам здоровья и образа жизни, искусства и культуры, науки и техники и т.д. Материалы, представленные на “VOA Learning English”, находятся в свободном доступе, и каждый имеет шанс ими воспользоваться [4].

В качестве примера можно назвать еще один ресурс Breaking News English (<https://breakingnewsenglish.com/>). Здесь можно найти около 5 000 бесплатных готовых уроков, основанных на последних актуальных новостях по всему миру, которые обновляются через день. Новостные сюжеты представлены на 7 языковых уровнях от Beginner (Level 0) до Advanced (Level 7). В каждом уроке можно найти разнообразные задания, викторины и возможность прослушать новостной сюжет с различной скоростью, что, несомненно, удобно для обучающихся с разным уровнем языковой подготовки. На данном ресурсе можно найти уроки на различные темы: о фильмах, знаменитых людях, американских праздниках и президентах, о бизнесе и т.д. Раздел Listen a minute.com содержит 480 уроков на основе коротких аудио фрагментов разнообразной тематики, которые особенно удобно использовать для обучающихся, начинающих овладевать иноязычной речью на слух [3].

Для своего исследования мы выбрали ресурс VOA Learning English “American Stories” (<https://learningenglish.voanews.com/z/1581/about>), на котором представлены произведения популярных американских авторов, как

в текстовом формате, так и в аудио и видеозаписи. Это позволяет одновременно слушать рассказ в исполнении носителя языка, а также видеть текст рассказа, тем самым обеспечивая дополнительную тренировку в произношении и овладении интонационными моделями английской речи [4].

При организации урока иностранного языка с использованием данного ресурса было решено совместить два вида деятельности: чтение и аудирование. Каждый рассказ был разделен на несколько частей, одни из которых подразумевали работу по развитию и совершенствованию умений аудирования, другие – чтения. В каждом случае были использованы разные виды заданий и упражнений.

Для разработки уроков были выбраны следующие произведения: О. Henry 'After Twenty Years', Nathaniel Hawthorne 'Feathertop', Sarah Orne Jewett 'A White Heron', О. Henry 'The Gift of the Magi' и 'The Furnished Room'.

В разработках представлены следующие виды упражнений и заданий. На начальном этапе работы с текстом истории обучающимся были предложены вопросы для обсуждения и лексика, которая может вызвать затруднение.

На непосредственно текстовом этапе или же этапе во время прослушивания обучающиеся выполняли такие задания, как: заполнить пропуски, выбрать верные, неверные утверждения и те, о которых нет информации, догадаться о последующих событиях и разместить их в правильном порядке, высказать свои предположения о развитии дальнейших событий и т.д. Части истории, которые необходимо было читать, были снабжены небольшими иллюстрациями и пояснениями на английском языке.

Заключительный этап работы с рассказами предполагал пересказ текста с использованием активной лексики, обсуждение проблемных вопросов.

Пробное обучение проходило в 9 классе школы №2 г. Фатежа. Перед началом пробного обучения было проведено анкетирование обучающихся, в результате которого стало ясно, что аудирование не часто используется на

уроках английского языка в данном классе. Тем не менее, обучающиеся проявили интерес к новой для них форме обучения. Результаты, полученные в ходе итогового анкетирования, показали, что многие обучающиеся положительно оценили данный формат работы с текстом. Восприятие информации на слух вызвало у них наибольшие сложности во время занятий. Трудности при работе с письменным текстом были главным образом вызваны недостаточным лексическим запасом обучающихся. Поэтому дополнительные пояснения отдельных слов и выражений в форме определений и иллюстраций оказались достаточно полезными и нужными.

Таким образом, в современном мире информационно-коммуникационные технологии являются неотъемлемым элементом процесса образования. Проведенный анализ пробного обучения позволяет сделать следующий вывод: Интернет-ресурс “VOA Learning English: American Stories” является достаточно эффективным в ходе совершенствования умений чтения и аудирования на иностранном языке. Поэтапная работа с данными видами речевой деятельности на основе выбранных рассказов позволяет повысить интерес и мотивацию обучающихся в изучении иностранного языка, а также разнообразить образовательный процесс. Преподавателям следует обратить внимание на данный Интернет-ресурс и на материалы, которые на нем представлены.

Библиографический список

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. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Breaking News English [Электронный ресурс] URL: <https://breakingnewsenglish.com/> (дата обращения: 19.05.2020)
4. VOA Learning English [Электронный ресурс] URL: <https://learningenglish.voanews.com/p/5373.html> (дата обращения: 19.05.2020)

Д.Е. Бадулин

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА
ПРИМЕРЕ ДОКУМЕНТАЦИИ ГЕНЕРАЛЬНОЙ АССАМБЛЕИ АССОЦИАЦИИ
ЕВРОПЕЙСКИХ ПРИГРАНИЧНЫХ РЕГИОНОВ**

Аннотация: Общественно-политическая сфера международных отношений постоянно находится в развитии, происходят разнообразные политические события, создаются новые организации, заключаются торговые соглашения, политические и военные союзы, подписываются различные договоры. Основная задача профессиональной деятельности переводчика – обеспечение межкультурной коммуникации в данных процессах. В статье рассмотрен перевод аутентичного современного текста “Программы Генеральной Ассамблеи Ассоциации Европейских Приграничных Регионов” с последующей систематизацией сведений об особенностях и стратегиях перевода общественно-политической документации с целью возможности применения полученных выводов как в процессе обучения студентов-переводчиков, так и непосредственно в переводческой практике.

Ключевые слова: перевод, перевод общественно-политического текста, перевод документации, стратегии перевода, приёмы перевода

Политическая сфера играет важную роль в мировой общественной жизни. Вследствие этого она часто привлекала лингвистов-профессионалов, являясь важной частью их деятельности. Коммуникация в рамках социально-политического дискурса осуществляется в четырех направлениях: парламентские выступления, политические съезды и заседания, выборные кампании, международные съезды и конференции [1, с. 112].

Тексты общественно-политической направленности в большинстве своём конкретизированы. Чтобы достоверно передать смысл документа необходимо быть в курсе специфики работы организации, чей документ подлежит переводу. Это лишний раз доказывает, что переводчику необходим широкий кругозор и обширные знания во многих сферах деятельности для осуществления качественного перевода.

В современном мире постоянно увеличивается количество проблем, разрешение которых эффективно только при совместных усилиях государств и предпочтительно на постоянной основе. Мировая глобализация только увеличивает потребность решения современных проблем именно совместными усилиями государств, как в рамках многосторонних действий, так и на многосторонней основе [4].

Ассоциация европейских приграничных регионов (АЕПР) (Association of European Border Regions, AEBR), созданная в 1971 году, является одной из организаций подобного рода, имеющей целью повышение политического влияния регионов в институтах власти, поддержку регионов в процессе глобализации, координацию связей приграничных регионов по всей Европе, обмен информацией, принятие адекватных решений проблем, возникающих в условиях приграничного сотрудничества [5]. Членами АЕПР являются те страны, приграничные регионы которых были объединены общей культурой, историей, созвучным языком и общими традициями в прошлом [2].

В 1985 году в рамках Association of European Border Regions была создана Ассамблея европейских регионов (Assembly of European Regions, AER). Генеральная Ассамблея – высший орган Ассоциации европейских приграничных регионов – собирается ежегодно. Конференция проходит в течение трех дней, во время заседаний обсуждается стратегия дальнейшей деятельности, принимаются совместные решения, избираются члены исполнительного комитета. Официальным языком Ассоциации является английский язык.

Рассмотрим подробнее лингвистические особенности текста и переводческие приемы «Программы Генеральной Ассамблеи Ассоциации Европейских Приграничных Регионов», состоявшейся в Дрездене, Еврорегион “Эльба-Лаба” 24 октября 2019 года. Документ представляет собой развёрнутый пояснительный комментарий к проведению Генеральной Ассамблеи, с подробным описанием тем и вопросов, которые затрагивались в период её проведения.

1. Использование клише

Речь идет о некоторых устоявшихся выражениях и использовании лексики, взятой из латыни. При переводе документа встречается выражение “*ad hoc*”, (*However, recent circumstances regarding AEBR highest representation request an explanation and a decision will be proposed to the Executive by the ad hoc working group organized by the Executive Committee in Szczecin on 12 July 2019 in order to be ratified by the General Assembly*). Данная латинская фраза означает «*по особому случаю*», «*специально для*». Фраза обозначает способ решения какой-либо особой проблемы или задачи, который не может быть использован для решения других задач, являясь по сути способом-исключением. В данном случае, выражение “*ad hoc*” имеет отношение к словосочетанию “*working group*”, что означает «*рабочая группа*», которая занимается решением какой-либо конкретной задачи. Поэтому логично перевести данное предложение таким образом: «*Однако, недавние обстоятельства в отношении высшего представительства АЕПР требуют разъяснения, Исполнительному комитету будет предложен проект решения специальной рабочей группой, назначенной Исполнительным комитетом в г. Щецин 12 июля 2019 для утверждения Генеральной Ассамблеей*». Специфика общественно-политического стиля текста требует использования подобных специальных фраз, когда в любом другом стиле достаточно было бы использования словосочетания “*special working group*”, либо же “*designated working group*”. Неоднократно в тексте документа

используется фраза *“Proposed decision”* В основном данная фраза в тексте оригинала встречалась в конце параграфов, пунктов или абзацев в таком виде: *“Proposed decision: approval”* и реже в виде *“Proposed decision: approval of...”*, когда речь шла о вещах, требующих дополнительного разъяснения. Фраза переведена как *«Проект решения: Утвердить»*.

2. Перевод аббревиатур, сокращений, акронимов

В тексте оригинала содержится большое количество аббревиатур и сокращённых названий различных программ, выполняемых и обсуждаемых на заседаниях Генеральной Ассамблеи. Встречались так же аббревиатурные названия подразделений и служб самой Ассоциации. Аббревиатура *“DG Regio”* может быть трактована как *“Directorate General Regio”*, соответственно для перевода на русский язык был использован прием добавления и расшифровки термина-аббревиатуры. Прием добавления в данном случае заключается в том, что переведенная аббревиатура была дополнена словосочетанием *«Европейская Комиссия»*. В результате было получено такое название: *«Генеральный директорат Европейской Комиссии по вопросам региональной политики»*. Решение добавить в переводимое название словосочетание *«Европейская Комиссия»* было обусловлено тем, что все генеральные директораты отчитываются перед Европейской Комиссией о ведении своей деятельности. Аббревиатура *“TF” – “Task Force”*, что означает *«рабочая группа»*, которая учреждаются для выполнения каких-либо задач или программ Ассоциации, а так же для контроля за выполнением этих программ и задач, либо для выполнения какой-либо другой деятельности в кооперации с другими организациями Ассоциации. Аббревиатура *“CBC”* означает *“Cross-Border Cooperation”*, это одна из программ, выполняемых членами Ассоциации. Здесь использован метод передачи английского сокращения эквивалентным русским сокращением, в результате была получена аббревиатура *«ТГС»*, в развернутом варианте *«Трансграничное сотрудничество»*. *“Last meeting of the European Parliament’s Working*

Group on CBC was organized on 28 November hosted by MEP Anne Sander (FR; EPP)». В данном предложении помимо сокращения “CBC” содержится ещё одна специфичная для Европейской политической сферы аббревиатура “MEP” – “Member of European Parliament”, которая по аналогии с аббревиатурой “CBC” переведена с помощью сокращения русского эквивалента – «ЧПЕ», или «Член Парламента Европы» «Последнее заседание Рабочей группы Европарламента по ТГС состоялось 28 ноября, его возглавила член Парламента Европы Энн Сандер (Франция; ЕНП)». При переводе предложения “We are following its composition and chair in order to get in contact with them, particularly regarding how the procedures to approve next MFF and ESIF regulations are going to continue” интерес представляют аббревиатуры “MFF” и “ESIF”. В расшифровке эти сокращения звучат так: “Multiannual Financial Framework” и “European Structural and Investment Funds”. В данном случае использован метод передачи английского сокращения эквивалентным русским, в результате чего был получен следующий перевод: «Мы следим за составом и председателем, чтобы связаться с ними, особенно по вопросам, касающимся того, как будут продолжаться процедуры утверждения следующих положений Многолетней программы финансового развития (MFF) и Европейских структурных и инвестиционных фондов (ESIF)».

В тексте также встречаются акронимы, например, “UPEL”, переведен как «ПСМОВ» (Провинциальный союз местных органов власти), или “EUREGHA” (European Regional and Local Health Authorities – «ЕРМОЗ» (Европейские Региональные и Местные Органы Здравоохранения).

3. Перевод имен собственных

Имена собственные – отдельная проблема переводческой практики. В тексте оригинала их встречается огромное количество, наряду с именами

людей – членов организации, в тексте присутствует довольно много топонимов: названий городов, регионов и различных географических мест. Перевод их выполнен с помощью транскрипции с сохранением некоторых элементов транслитерации, т.к. грамматические и фонетические системы языков отличаются друг от друга, то и передача формы слова исходного языка на языке перевода будет условной и приблизительной.

Я.И. Рецкер отмечал: «Для передачи собственных имен в переводе существуют две противоборствующие тенденции: транскрипция и транслитерация. Транскрипция основана на фонетическом принципе, т.е. на передаче русскими буквами английских звуков. Транслитерация заключается в передаче графического образа английского имени, т.е. в передаче букв» [3]. Следует отметить, что сегодня более приемлемым способом передачи имён собственных признаётся способ транскрипции, ведь фонетическое или звуковое узнавание слова имеет большее значение в процессе межъязыкового общения. Например, *“AEBR was also very active at ESPON seminar “The role of functional areas for territorial cohesion” in Iasi (RO) on 19-20 June”*. В данном предложении упоминается румынский город Яссы (Iasi) и перевод предложения выглядит так: *«АЕПР была также очень активна на семинаре ESPON “Роль функциональных областей для территориальной сплоченности” в г. Яссы (Румыния)” 19-20 июня»*. В данном случае для правильной передачи звучания слова использован прием транскрибирования.

С помощью данной переводческой трансформации переведено предложение: *“After last Regional Election in Spain, new regional governments in Aragon, Navarra, Castilla y León are contacted for membership.”* В данном предложении встречаются названия нескольких регионов Испании. В переводе это предложение выглядит так: *«После последних районных выборов в Испании, новые районные правительства регионов Арагон, Наварра, Кастилия и Леон обратились по вопросам членства»*.

Сложность представляет перевод имён участников Ассамблеи. В тексте оригинала встречались такие имена, которые могли бы поставить в тупик человека, не знающего особенностей произношения некоторых имен и фамилий, например польское имя “*Krzysztof Hetman*”, переведено как «*Кришитов Гетьман*», имя “*Julie Ward*” по правилам транскрибирования было переведено как «*Джули Уорд*». (Вполне распространенной ошибкой считается перевод имени “*Julie*” как «*Джулия*»). Необходимо добавить, что при переводе имён собственных всегда нужно пользоваться справочниками, энциклопедиями, словарями и любыми другими вспомогательными ресурсами, ведь следует учитывать традиции передачи имени собственного, а также общепринятые (в некоторых случаях) в языке перевода лексические соответствия.

4. Калькирование

Для перевода названий политических партий, чьи представители имеют места в Ассоциации, применен прием калькирования. Например, аббревиатура “*EPP*”, что означает “*European People’s Party*” переведено как «*Европейская Народная партия*», по аналогии с такой лексической единицей как “*PRC*” (*People’s Republic of China*, так же известной как Китайская Народная Республика). Этим же приемом были переведены названия таких партий, как “*Renew Europe*” – «*Обновление Европы*», или, например, “*Greens*” – «*Зелёные*».

При переводе предложения “*The European Cross-Border Mechanism (ECBM). Based in an instrument promoted by the Governments of Luxembourg and France (the CB Convention), the Commission adopted on 29 May 2018 a proposal of regulation on a mechanism to resolve legal and administrative obstacles in a cross-border context (COM (2018) 373).*”, где речь идет о так называемом Европейском Трансграничном Механизме, или же «ЕТМ прием калькирования был использован два раза. Для перевода названия “*The European Cross-Border Cooperation*” и “*CB Convention*”. Перевод данного предложения звучит так: «*Европейский трансграничный механизм*

(ETM). На основании документа, который продвигают правительства Люксембурга и Франции (Конвенция трансграничного сотрудничества), 29 мая 2018 г. Комиссией был принят проект положения о механизме преодоления правовых и административных препятствий в трансграничном контексте (СОМ(2018) 373)». Помимо этого, здесь присутствует такое алфавитно-цифровое сокращение как “(СОМ(2018) 373)”. При переводе использован способ прямого заимствования английского сокращения, который применяется для передачи алфавитно-цифровых сокращений, входящих в состав различных систем обозначений и индексации.

5. Синтаксическое уподобление

Довольно часто при переводе текста программы применялся приём синтаксического уподобления (пословный перевод). Например, словосочетание “*transparency register*” является довольно специфическим и применяется только в общественно-политической сфере Европейского Союза. Перевести данное выражение решено путем применения дословного перевода – «*регистр транспарентности*». Регистр транспарентности – это единая система регистрации лоббистов Европейской Комиссии и Европейского Парламента. Цель его создания – показать, что граждане Европейского союза могут и должны ожидать, что процесс принятия решений в ЕС является максимально прозрачным и открытым.

Необходимо учитывать, что многие переводческие решения должны приниматься с учётом специфики не только текста, но и адресата – программа заседания Ассамблеи направлена на осведомлённых лиц: обилие терминов (которые были переведены однозначным эквивалентом) и специальной лексики, сокращений и аббревиатур, имён собственных и топонимов обусловлено спецификой применения документа. Учёт экстралингвистических особенностей также является неотъемлемой частью качественного перевода.

Социально-политический перевод должен осуществляться на ступени слова, словосочетания, фразы и на ступени сверхфразовых единиц. В данном случае на отдельном уровне у переводчика возникают проблемы разной сложности. С целью их успешного решения необходимо знать базовые принципы перевода, принимать во внимание лингвистические и экстралингвистические особенности, оказывающие воздействие на изначальный материал, и еще его литературно-стилистические особенности. Перевод подобных документов – это многогранная работа, требующая от переводчика погружения в тематику, относящуюся к тексту, над которым он работает, усидчивости, умения искать и анализировать информацию, широкого кругозора в смежных областях, а также грамотности, как в родном языке, так и в иностранном.

Следует отметить, что подобная деятельность оказывает благотворное влияние на переводчика, ведь помимо самого процесса перевода происходит так же процесс получения и усвоения новых знаний, которые в дальнейшем обязательно внесут свою лепту в становление высокопрофессионального переводчика.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Изд-во «Союз», 2003. 278 с.
2. Вардомский Л.Б. Приграничное сотрудничество в России: факторы и особенности развития // Россия в глобализирующемся мире. Стратегия конкурентоспособности. / Под. ред. Д.С. Львова, М.: Наука, 2005. 108 с.
3. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 4 декабря 2000 г., 55/102
4. Рецкер Я.И. Пособие по переводу с английского языка на русский. Издание 3-е. М.: Просвещение, 1982. 156 с.
5. Устав Ассоциации европейских приграничных регионов. Бонн/Страсбург, 21 января 1977г., с изменениями от 25.11.1994 г. на Собрании членов в Триесте, с последними изменениями от 13.10.1997 г. на собрании членов в Саламанке.

М.Х. Байрамматова

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования иноязычной пространственной картины мира на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования, приводятся примеры средств вербализации категории пространства в языке и представляются варианты упражнений, способствующих развитию иноязычной пространственной картины мира на примере темы «Travelling».

Ключевые слова: картина мира, иноязычная пространственная картина, средства вербализации, пространство.

Одним из наиболее значимых и интересных феноменов с точки зрения лингвистики является «пространство» и его отражение в языке. В современной науке о языке изучению семантических единиц уделяется огромное внимание. Однако выражение иноязычной пространственной картины мира и средства его вербализации долгое время находились на периферии семантических исследований. Исследования, проведенные многими лингвистами в сфере изучения иностранного языка, несомненно внесли большой вклад в развитие лингвистики, но вместе с тем существует некоторая нехватка знаний в области изучения феномена «пространство» в языке, восполнение которого позволило бы более четко разъяснить некоторые особенности категории пространства и средств его вербализации.

Наличие необходимости исследования категории пространства побудило целый ряд ученых обратиться к изучению значимой стороны этого феномена. За последние 20–25 лет появилось достаточное

количество работ, в которых анализируются категория пространства как отдельно, так и в целых словосочетаниях (фразеологизмах). В этих работах авторы пытаются установить способы и формы концептуализации и вербализации пространственных отношений в различных языках, раскрывают своеобразие пространственных концептов и устанавливают их индивидуальные и лингво-культурологические особенности. В нашем исследовании упор был сделан на средства вербализации пространства и на формирование иноязычной пространственной картины.

Вопрос формирования иноязычной пространственной картины на уроках иностранного языка является крайне актуальным. Во-первых, этот феномен тесно связан с жизнедеятельностью человечества поскольку все действия и жизнь человека протекает в этой категории пространства. Человек рождается с ощущением и представлением, что такое «пространство», его представление о пространстве рано получает наименование. И вся жизнь человека есть пространственное взаимодействие с миром [2, с. 8]. Во-вторых, сформировав пространственную картину той или иной культуры, обучающиеся имеют возможность более четко понять и иметь более ясные представления о культуре изучаемого языка, что приведет к высокой мотивации обучающихся и поможет добиться высоких результатов на уроках иностранного языка.

Как показала практика на базе общеобразовательного учреждения, есть большая необходимость в комплексе упражнений для достижения поставленных педагогических целей и задач на уроках иностранного языка. Целью нашего исследования было тщательное изучение категории пространства в языке, рассмотрение особенностей средств вербализации иноязычной пространственной культуры и разработка упражнений для формирования иноязычной пространственной картины.

В современном русском языке категория пространства выражается при помощи наречий, имен существительных, прилагательных, предлогов

и глаголов с пространственной семантикой. В английском языке пространственные картины выражаются при помощи следующих лексико-грамматических средств:

- пространственных предлогов;

-She was standing on the street corner – Она стояла на углу улицы.

-There was a sunken boat at the bottom of the lake – На дне озера лежала затонувшая лодка.

-She left her documents with her bag – Она оставила документы в сумке.

-There were beautiful pictures on the wall – На стене висели красивые фотографии.

- наречий места;

-It was hot in the room, so I went outside and sat on a bench – В комнате было жарко, поэтому я вышел наружу и сел на лавке.

-There were a lot of people inside the house and I couldn't find Ann to talk to her seriously – В доме было полно народу и я не мог найти Анну, чтобы серьезно с ней поговорить

- пространственных существительных (которые можно разделить на подгруппы по обозначению определенной местности) [4, с. 201-204].

- The planet where we live is called «Earth » - Планета где мы живем называется «Земля».

- They have bought a new comfortable house at countryside. - Они приобрели новый комфортабельный дом в загородной местности.

Взаимодействие между языковыми категориями, передающими пространственные отношения, протекает благодаря определенным логическим связям между предметами, которые существуют в реальной действительности и отражаются сознании человека [3, с. 44].

На основе вышеприведенного исследования был разработан комплекс упражнений для формирования иноязычной пространственной картины мира на примере темы «Travelling». Было решено взять за основу учебник УМК учебник «*Spotlight 8*» Ю.Е. Ваулиной, Д.Дули, О.Е.Подолько и В.Эванс, так как значительное количество общеобразовательных учреждений использует именно этот учебник.

Упражнения, представленные в Приложении, дополняют один из разделов данного учебника, а именно – «*Module 6*», «*Culture Exchange*».

Данный раздел также был выбран неслучайно, раздел «*Culture Exchange*» полностью посвящен социокультурному аспекту. Это значит, что в этом разделе обучающиеся могут благополучно освоить социокультурные особенности страны изучаемого языка, кроме того, упражнения на актуальную для нас тему позволят осуществить поставленные задачи.

Проблема формирования картины мира, осмысление и принятие культур других стран для индивидов крайне важна, поэтому помощь в «развитии» должна оказываться на метапредметном уровне. Что же касается уроков иностранного языка, учителю следует мягко и ненавязчиво побуждать детей к изучению языка, создать для них иноязычную атмосферу, а также учить уважать чужое мнение и культуру. Как известно, именно эти признаки лежат в основе формирования отдельной личности с широким мировоззрением.

Структура учебника представляет собой 8 модулей, каждый из которых посвящен той или иной теме, актуальной для соответствующего возраста и уровня языка. Среди тем встречаются такие как: *Socializing*, *Food & Shopping*, *Global Issues*, *Culture Exchange* и другие. Каждый модуль разделен на 8 подразделов – 6 из которых посвящены основным умениям (чтение, аудирование, говорение и письмо) и навыкам (фонетический, лексический, грамматический), 1 – страноведческой информации (*Culture Corner*) и 1- заботе об окружающей среде (*Going Green*) или

общеразвивающей информации из разных областей (*Across the Curriculum*), таких как физика, психология, история.

Данные задания, разработаны с учетом информации, предоставляемой обучающимся в каждом из подразделов и либо «разбавляют» упражнения авторов (если они, например, сосредоточены только на формировании или развитии грамматического навыка посредством выполнения языковых упражнений, то в приложении мы видим упражнения на аудирование или говорение), либо продолжают в том же ключе (с целью совершенствования тех или иных навыков).

Цель нашего комплекса упражнений – развитие лексических навыков, навыков говорения, чтения и аудирования у обучающихся посредством заданий, активирующих формирование английской пространственной картины на примере темы «Travelling»

Основными задачами являются:

- обеспечить комфортную, благоприятную англоязычную атмосферу [2];
- использовать разнообразные виды заданий на развитие лексических навыков и социокультурной компетенции.

Для каждого урока в модуле составлено вводное задание (warming-up), целью которого является погружение обучающихся в языковую среду и создание благоприятной атмосферы в классе. Подобная разминка должна занимать около 2-3 минут и содержать в себе либо материал из прошлых уроков для повторения, либо выступать в качестве подводки к новой теме [1, с.97].

Кроме того, были включены следующие виды упражнений:

- упражнения, связанные с текстом. При этом удалось использовать два вида упражнений связанные с текстом: притекстовый и послетекстовый;

- Речевые упражнения. Данный тип упражнения относится к речевому типу по классификации Е.И Пассова с учетом видов транспорта и лексики по теме «*Travelling*».

Complete the table with as many means of transport as possible and make up your own sentences.

By land	By sea	By air
Coach	Steamboat	Airplane

✓ Last summer we travelled to Spain by plane.

- письменное упражнение с использованием предлогов. Это упражнение наглядный пример предлогов как языковых единиц для формирования предложений с пространственной семантикой.

Fill in at or on. Then make sentences of your own.

1. ____ *the airport*
2. ____ *the motorway*
3. ____ *the toll bridge*
4. ____ *the garage*
5. ____ *the bus stop*
6. ____ *the road*
7. ____ *the harbor*
8. ____ *the platform*
9. ____ *the station*

✓ *We met John at the airport when we were waiting for our flight to be announced.*

- упражнения с использованием аудиоматериалов, которые послужили важным фрагментом в формировании пространственной картины по теме «*Travelling*»;

Listen and match the questions with answers.

<i>a. A window seat, please.</i>	<i>1. Is there a buffet car?</i>
<i>b. The plane is boarding in 30 minutes and you leave from gate 3.</i>	<i>2. What is the boarding time?</i>
<i>c. Return, please.</i>	<i>3. Single or return?</i>
<i>d. I'm afraid not.</i>	<i>4. How do I get to Manchester university?</i>
<i>e. Platform 12.</i>	<i>5. What terminal does it leave from?</i>
<i>f. The stop on Fairfield Street.</i>	<i>6. How much is the fare?</i>
<i>g. It's UK domestic flight, so it's terminal 3.</i>	<i>7. What platform does it leave from?</i>
<i>h. It's 150.00 peak time, or if you travel off-peak between 10am and 3pm ,it's only 65.00</i>	<i>8. What stop do I need to get off at?</i>
<i>i. Stay in the left-hand lane and turn left at the next set of traffic lights onto Oxford Road.</i>	<i>9. Would you like a window or aisle seat?</i>

- ролевые игры. Они приближают речевую деятельность к реальной коммуникации. Ролевая игра одновременно является речевой деятельностью, игровой и учебной, в процессе которой обучающиеся выступают в определенных ролях. Целью ролевой игры является сама по себе осуществляемая деятельность. Будучи своеобразно моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке [2];

- рефлексия в конце урока.

Таким образом, концепт «пространство», являясь важным феноменом в разных сферах жизни человечества, остается исследуемым учеными с разных ракурсов и в сфере лингвистики. Благодаря работам многих ученых были уже выявлены средства вербализации пространства в языке. Наряду с исследованиями разных языковых явлений, формирование иноязычной пространственной картины – это тоже важная часть в изучении иностранного языка. С этой целью проведенные исследования на тему «Формирование иноязычной пространственной картины у обучающихся» имеют благоприятные результаты поскольку нам удалось разработать комплекс упражнений учитывая особенности категории пространства в лингвистике. Вариативность упражнений начиная от вводных заданий (warming-up) до ролевых игр помогут формировать не только иноязычную пространственную картину, но и благоприятно скажутся на повышении мотивации обучающихся на уроках иностранного языка.

Библиографический список

1. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. - М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. - 97 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
3. Маляр Т.Н. Концептуализация пространства и семантика английских пространственных предлогов и наречий: Автореф. дис. д-ра филол. наук. - М., 2002, 44 с.
4. Янина В.В. Пространственная семантика английских существительных и модели ее модификации // Материалы и сообщения. Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2, Языкознание. - 2011. - №2 (14). – С. 201-204.

Е.А. Барбатунова

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА
ТЕРМИНОЛОГИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕКСТОВ ПО ТЕМЕ
«ЛИДЕРСТВО»**

Аннотация. В данной статье рассмотрены наиболее распространенные синтаксические и семантические особенности, встречающиеся в процессе перевода и препятствующие адекватной передаче терминологии по теме лидерства. Предложены целесообразные пути решения в виде лексико-грамматических трансформаций.

Ключевые слова: эквивалентность, адекватность, семантика, синтаксис, терминология.

Перевод – сложный многовековой процесс, задачей которого является сохранение экспрессивных и стилистических особенностей на языке перевода. Чтобы выполнить ее, перевод должен отвечать двум главным и неразрывным критериям качества – адекватности и эквивалентности. Лингвистические трудности, которые, в свою очередь, препятствуют достижению тождественности и передачи смысла в переводе, объясняются различиями семантики и синтаксиса исходного языка и языка перевода. Данные проблемы распространены в переводе терминологии, в частности, терминологии тематики «Лидерство», которая на сегодняшний день занимает одну из ведущих позиций в политике и экономике. Благодаря популярности данного понятия в США и европейских странах, терминологическая база представлена на английском языке, она объемна и постоянно пополняется новыми терминами. Целью исследования было исключение неточностей в переводе текстов по лидерству посредством использования лексико-

грамматических трансформаций, учитывая особенности синтаксиса и семантики языка источника и языка реципиента.

В рамках данной статьи приведем наиболее яркие примеры неадекватного перевода терминологии по теме лидерства и продемонстрируем, как избежать неясности на языке перевода.

Самой распространенной семантической особенностью в текстах по лидерству является категоризация – мыслительная операция, направленная на формирование категорий, как понятий, предельно обобщающих и классифицирующих результаты познавательной деятельности человека [1, с. 1]. Учитывая данную особенность, в процессе перевода терминологии первостепенную роль играет контекст.

Например, в английском языке есть слово “coaching”, которому согласно словарю «Мультитран» по сфере бизнеса и менеджмента в русском языке соответствуют два эквивалента – «коучинг» и «наставничество». Заимствованное понятие «коучинг», переведенное калькированием, тяжело для восприятия на русском языке, требует разъяснения, в то время как понятие «наставничество» в полной мере отражает значение соответствующего английского слова “coaching”.

Подтверждение своим словам мы также находим на сайте научного журнала «Молодой ученый» наставничество – передача опыта, знаний в период адаптации молодых сотрудников [2, с. 1193-1196]. Коучинг – помощь клиенту в определении и достижении его личных целей. В качестве примера возьмем предложение из главы отчета принципиальных положений ВАО АЭС «Особенности здоровой культуры ядерной безопасности», где под словом “coaching” подразумевают описание профессиональной подготовки сотрудников и организации, а не обучение, как оценивать свои ресурсы и достигать поставленных целей (личных, деловых). Исходя из контекста, в русском языке для этого слова больше подойдет перевод «наставничество».

Field Presence: Leaders are commonly seen in working areas of the plant observing, coaching and reinforcing standards and expectations.	Обходы: Как правило, руководители находятся на местах, наблюдая за работой персонала, проводя наставничество и обеспечивая соблюдение требований стандартов и ожиданий руководства.
--	--

Среди синтаксических особенностей чаще всего используется перестройка предложения, так как, по словам А.В. Федорова, «всякого рода попытки перевести дословно тот или иной текст или отрезок текста приводят если не к полной непонятности этого текста, то во всяком случае к тяжеловесности и неясности» [3, с. 131]. В следующем примере были изменены части речи. Причина такого преобразования преимущественно в англо-русских переводах заключается в функции подлежащего: в русском языке подлежащее обозначает субъект действия, нежели подлежащее в английском предложении. Например, в предложении из текста Питера Фишера “Leadership” сказуемые “empowered” и “motivated” в переводе стали подлежащими «возможности», «мотивация». В ином случае нам бы не удалось подчеркнуть смысл сообщения, достигнуть мелодичности и ритма в русском предложении, избежать лексической перегруженности, не потерять логику текста оригинала.

It is helping people find their own ways and come to their own understanding of the situation so that they are empowered and motivated to achieve the required objectives.	Он помогает работнику найти собственный путь и прийти к пониманию ситуации самому, чтобы у них появились возможности и мотивация для достижения поставленных целей.
---	--

Как видим, перенесение иностранного слова в русский текст без преобразований, учета русского менталитета и культуры, приводит к

неточному переводу мысли автора. В связи с этим эффективным способом передачи особенностей семантики и синтаксиса исходного языка на языке реципиенте являются лексико-грамматические трансформации. В проведенном исследовании мы выявили наиболее частотные: замена части речи, транскрипция и транслитерация, перестановка и конкретизация.

Библиографический список:

1. Абишева К.М. Категоризация и ее основные принципы // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – С. 1-10.
2. Воробьева Е.В. Сравнительный анализ коучинга и наставничества персонала организации, их характеристики // Молодой ученый. – 2016. – № 12 (116). – С. 1193-1196.
3. Мультитран [Личный сайт] URL: <https://www.multitrans.com> (дата обращения 27.02.2020 г.)
4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для ин-тов и фак. иностр. яз. учеб. пособие – М.: Высшая школа, 1983. 303 с.

Т.В. Белогурова

Курский государственный университет

Курск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЗОБРАЖЕНИЙ И ФОТОГРАФИЙ В СОВРЕМЕННЫХ ПРИЛОЖЕНИЯХ И МАТЕРИАЛАХ САЙТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена использованию изображений и фотографий с помощью современных популярных приложений и сайтов при обучении устной речи. В статье рассматривается целесообразность использования визуальных изображений с использованием современных устройств, приложений и сайтов, приводятся примеры заданий, которые могут быть использованы в процессе обучения монологическим и диалогическим высказываниям обучающихся на уровне основного общего образования, а также обосновывается их применение в практике обучения иностранному языку.

Ключевые слова: речь, высказывание, наглядность, визуальные изображения, картинки, фотографии, популярные приложения, сайты.

Современное общество невозможно представить без межкультурного общения. Глобализация затронула большинство аспектов жизни человека и продолжает укрепляться в нашем мире. Значимость английского языка, являющегося языком международного общения, несомненно, высока, и с каждым днём обучению английскому языку уделяется всё большее и большее внимание.

Преподавание английского языка непрерывно меняется, модернизируется и становится продуктивнее ввиду того, что применяются

новые технологии обучения. Внимание уделяется не только грамматической, фонетической и лексической стороне языка, но и культуре изучаемого языка, что является, бесспорно, важным элементом. Однако неизменно главной целью иноязычного образования считается способность и возможность осуществлять иноязычную коммуникативную компетенцию, то есть понимать носителей языка, успешно доносить свои мысли и чувства, грамматически и фонетически верно выражаться в соответствии с речевой ситуацией [4, с. 10].

Особое внимание стоит уделять тому, как современное поколение воспринимает мир и каким образом работает их разум. Необходимо учитывать тот факт, что современные обучающиеся являются представителями так называемого цифрового поколения, мышление которого построено на визуальных изображениях, которые используются повсеместно и составляют большую часть их жизни.

Если объединить основную цель обучения иностранному языку и способ мышления современных обучающихся, то можно сделать вывод о том, что применение различного вида изображений с помощью современных технологий в процессе обучения говорению обладает значительным образовательным потенциалом, который может и должен использоваться для продуктивного обучения иностранному языку, что свидетельствует об актуальности выбранной нами темы.

Целью данной статьи является рассмотрение использования визуальных изображений с помощью некоторых современных популярных приложений и сайтов при обучении говорению.

Объект исследования – процесс обучения иностранным языкам на уровне основного общего образования.

В качестве **предмета исследования** нами рассматриваются методические аспекты обучения устной речи на основе визуальных изображений на уровне основного общего образования.

В соответствии с целью, объектом и предметом были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Определить роль и целесообразность использования визуальных изображений в обучении устной речи.
2. Привести примеры использования популярных приложений и сайтов в процессе обучения говорению по визуальным изображениям.
3. Провести эксперимент по целесообразности внедрения данных приложений и сайтов в учебный процесс.

Одним из ведущих принципов в обучении иностранному языку является принцип наглядности, так как в процессе познания он выполняет роль мостика между чувственным восприятием действительности и абстрактным мышлением. Данный принцип является основой не только «золотого правила» Я. А. Коменского, но и соответствует мыслям, идеям и взглядам К.Д. Ушинского и И. Г. Песталоцци.

Мы поддерживаем мнение А.П. Старкова и Г.В. Роговой, которые полагают, что наглядность – средство овладения ситуативной обусловленностью речи с помощью создания естественных условий для проявления коммуникативной функции языка. Методисты предполагают, что с помощью наглядности возможно обучение монологической речи и освоение речевых реакций на объекты действительности [3, с. 91].

По мнению западных исследователей, визуализация посредством изображения всегда была эффективным способом передачи, как абстрактных, так и конкретных идей, и мыслей. «Визуализация – это ключ к пониманию, именно поэтому можно говорить о визуализации концепции или проблемы. Визуализировать проблему – значит понимать ее с точки зрения визуального (ментального) изображения, следовательно, визуализация осуществляется с помощью образности, наглядности с графиками, фигурами или без них» [6, р. 68-75].

Применение визуальных средств уже заняло одно из важнейших мест в обучении иностранному языку. Уже многие годы принцип наглядности

является важным принципом, на котором основаны иноязычное образование в России. Можно с уверенностью заявить, что он применяется на любом этапе обучения в школе, также надо заметить, что его использованию свойственно расширяться.

Если мы рассмотрим современные российские и зарубежные экзамены и проверочные работы, то в подавляющем большинстве обнаружим одно или два задания, связанных с монологической или диалогической устной речью. Такие задания можно встретить во всероссийских проверочных работах (ВПР 7,11 классы), едином и основном государственном экзаменах (ОГЭ, ЕГЭ), международных экзаменах Preliminary English Test (PET), First Certificate in English (FCE).

Необходимо отметить, что современное цифровое поколение требует соответственного современного, наиболее рационального подхода в обучении языку. Чтобы убедиться в эффективности и рациональности использования визуальных изображений в различных приложениях и сайтах в процессе обучения говорению, нами было принято решение о проведении педагогического эксперимента. Его целью являлась разработка и апробация учебно-методических материалов, направленных на обучение монологическому высказыванию с помощью картинок и фотографий в популярных приложениях и сайтах [5, p.50].

- **Google Pictures.** Попросите обучающихся достать телефоны и открыть Google Pictures.

- *Find a picture of a smiling/crying person (variation: some find a man, some a woman while others a baby). Now tell your students to: a) show the picture to your partner, and b) tell him/her what has happened as a result of which the person is smiling/ crying. You can do the same trick to practice the present continuous – just ask your students to find a few photos that show people doing some activities and then they share the photos with a partner, telling him or her what is going on.*

- *Find several close-ups (variation: students take their own close-up photos as homework and bring them to the next lesson). Now they have to work in pairs, look at each other's close-ups in turn, and try to guess what it can/may/might/can't be.*

• **Галерея.** Попросите обучающихся достать телефоны и открыть их галерею. Стоит отметить, что задания с галереей могут быть совершенно разными и приученными к совершенно разным тематикам.

- *Students, please, choose the weirdest/the most memorable/the best/the coziest/the most spontaneous picture that you've taken this year. Tell us when it was taken, describe the situation and say why you think it's the most unusual/the most memorable/the best/the coziest/the most spontaneous of all.*

- *We all know that some people have a gift for photography, let us find out who they are. Choose one of your photos which was taken by your friend or classmate and tell us how great that person is as a photographer, why you think so and try to convince others to order his/her photoshoots.*

- *Choose a favorite photo of your pet, show us and describe it in details.*

- *Choose the most astonishing photo of nature and show it to your partner, their task to describe it and to make a guess why it's the most fascinating.*

- *How are you feeling today? Choose one of your photos describing your mood today, explain why.*

- *Pick a spontaneous photo from your gallery and tell us when and where it was taken.*

- *Find a blurry photo, show us and explain why it happened to be so, what was happening there.*

После того, как обучающиеся представили свои монологические высказывания, им можно предложить обсуждение, где они распределяются по парам и спрашивают друг у друга про фотографии, ответы должны быть ёмкие и детальные, поскольку они призваны стимулировать расширенное обсуждение.

- **Instagram.** Это приложение возможно применять разнообразно и ситуативно. Представим, что вы освещаете тему еды. Если в поиске ввести #breakfast, то появится более 5 миллионов фотографий завтраков со всего мира, таким образом с помощью Instagram обучающиеся культурно развиваются, соответственно, учителя могут эффективно использовать его на уроках. Можно предложить обучающимся обсудить сходство и различия между снимками, сравнивая, как и что едят люди по всему миру.

- *Choose one photo taken in another country, describe it and compare and contrast it with our traditional breakfast.*

- *Find a photo of your ideal meal and present it, say what we can see, smell and taste and why it is perfect for you.*

- *Take your own photo of breakfast describe it and don't forget to add hashtags.*

Данное приложение возможно использовать и в другом направлении.

- *Show us the picture of the place you'd like to visit, explain why.*

- *What's the most memorable photo in your profile? Why?*

- *Look through your stories for this month and try to convince us that they're proofs of your greatest achievements in life.*

- *If you were a blogger what would your blog be about? Can you show us examples of photographs in it?*

- **Pinterest.** Благодаря своей визуальной природе Pinterest широко используется в дизайне и архитектуре для поддержки проектов и исследований в этих областях. Главная особенность этого ресурса заключается в том, что пользователи могут создавать закладки и сохранять огромное количество информации, «прикрепляя» изображение к доске. Активность «прикрепления» может выполняться индивидуально или совместно - пользователи могут приглашать других пользователей и «связывать» изображения вместе и создавать общую доску. Данный сайт и приложение может быть использована и на уроках английского языка при обучении монологической речи.

- Choose any person on Pinterest, look through the pictures they added and try to guess and describe his or her personality, explain why you think so, what pictures helped you to make these conclusions.

- Look at the board (Action & Extreme Sports/Crazy Sports/Unusual Sports etc.) pick some photos showing sports you would like to try/ you definitely wouldn't try/ you find interesting/boring and explain your choice.

- We are going to talk about public spaces, use this link [<https://pin.it/1DW76aH>](дата обращения 10.05.2020) and look through the pictures, choose some of them and tell us what is interesting about it.

- Work in pairs, everyone chooses one photo from the topic extreme sports and one by one you should compare and contrast two pictures.

- An evening out. Divide your students into groups of three. Ask them to search Pinterest using the word 'films'. They will see a selection of films to choose from. Tell them that their task is to look at the first four photos and imagine that they have to spend a Friday evening out and have to decide which film they want to see and why. They have to agree on only one. Films, of course, are of various genres so it will be quite challenging to reach a compromise. Students are likely to use various grammar structures and a wide range of vocabulary

Опытно-экспериментальной базой для проведения эксперимента стала МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №60» г. Курска. В нём приняли участие 12 обучающихся 8-го класса. Экспериментально-опытное обучение строилось по принципу естественного эксперимента, что предполагало включение опытно-экспериментальной работы в процесс обучения.

В ходе первоначального опроса обучающимся был предложен вопрос, о том хотели бы они иметь больше заданий, связанных с монологической речью и картинками/фотографиями, как и предполагалось, мы получили более 90% желающих, которые хотели практиковать говорение таким образом.

В конце формирующего этапа эксперимента, проведя различные виды работ, направленные на обучение монологическому высказыванию через такие визуальные изображения, как картинки, мемы и фотографии в приложениях и на сайтах, мы провели заключительный, контрольный опрос, в ходе которого выяснили, что обучающимся понравились новые задания [Диаграмма 1]:

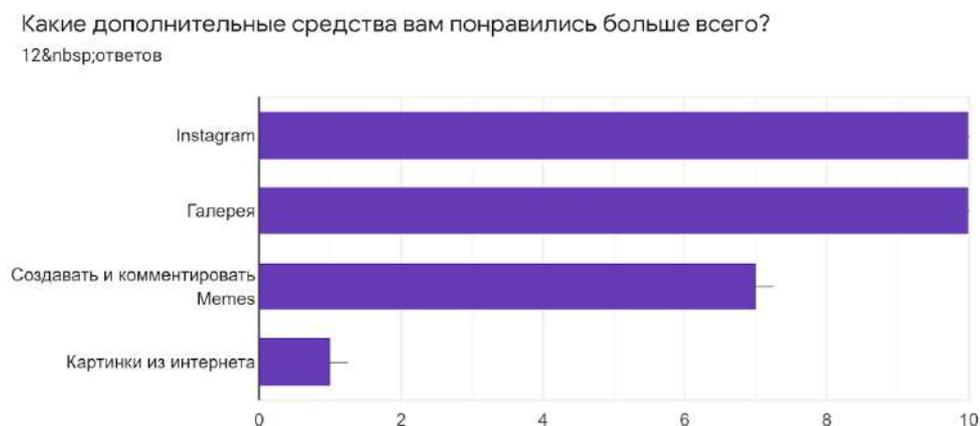


Диаграмма 1 – Дополнительные средства обучения АЯ

Более того, в ходе опроса мы выяснили, что обучающиеся отдают свое предпочтение заданиям с использованием Instagram и галереи. Данная статистика показывает, что обучающиеся действительно проявляют больший интерес, когда задания по говорению направлены непосредственно на их личный опыт или интересы.

Таким образом, мы пришли к заключению, что в школьной программе на уровне основного общего образования монологическим высказыванием на основе картинок уделяется недостаточно внимания, однако уровень интереса и мотивации к изучению у обучающихся достаточно высок, особенно при учете их заинтересованности в современных методах.

Библиографический список

1. Беляева Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.

2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Глосса-пресс ; Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 638 с.
3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. 50 с. [<https://fgos.ru/>] (дата обращения 10.05.2020)
5. Donaghy, K. and Xerri, D. The image in English language teaching / K. Donaghy, D. Xerri. – ELT Council, 2017. – 213 pp.
6. Presmeg, N.C. Prototypes, metaphors, metonymies and imaginative rationality in high school mathematics / N.C. Presmeg // Educational studies in mathematics, 1992. №23. P. 595-610.
7. <https://pin.it/1DW76aH> (дата обращения 10.05.2020)

А.Э. Бобнева, Д.В. Федорова

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

АСПЕКТ ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К МЕЖДУНАРОДНЫМ ЭКЗАМЕНАМ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности подготовки обучающихся к сдаче международных экзаменов на основе аутентичных материалов на занятиях по домашнему чтению. Рассматриваются возможности таких аутентичных источников, как англоязычные художественные произведения литературы и кино. Кроме того, в статье приводятся примеры наиболее универсальных видов упражнений на развитие всех видов речевой деятельности при подготовке к международным экзаменам кембриджской линейки.

Ключевые слова: международный экзамен, аутентичные материалы, подготовка к экзаменам, художественный фильм, художественная литература, домашнее чтение.

В связи с изменениями в различных областях: политической, историко-культурной, экономической и других – процесс преподавания иностранного языка также неизменно претерпевает изменения, что приводит к формулированию новых целей и задач обучения иностранному языку, а также к переосмыслению методического и содержательного аспектов данного процесса. Тем не менее, несмотря на изменения в стратегиях обучения и большое разнообразие новых подходов к осуществлению процесса обучения иностранным языкам, аутентичная иноязычная

художественная литература неизменно остается важнейшим ресурсом для организации иноязычного обучения.

Зачастую аспект «Домашнее чтение» связывают напрямую с обучением чтению, что, в свою очередь, неотрывно связано с обучением речевой деятельности в целом, «как активному, целенаправленному, опосредованному языковой системой и обусловленному ситуацией общения процессу передачи и приема сообщений» (Цит. по [Зимняя, 1985]).

Связь различных видов речевой деятельности с точки зрения психологии, психолингвистики и психофизиологии неоднократно подтверждалась в трудах отечественных и зарубежных ученых [Леонтьев, 1974; Зимняя, 1991]. Считается, что один вид речевой деятельности является важнейшим средством развития и совершенствования другого, что, в свою очередь, свидетельствует о возможности их «взаимодействия и взаимовлияния в процессе обучения иностранному языку» (Цит. по [Пассов, 1989]) и подтверждает мысль о том, что в рамках аспекта «Домашнее чтение» могут быть сформированы и развиты умения во всех видах речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении и письме.

Учитывая вышесказанное, мы полагаем, что аутентичные художественные произведения, используемые на занятиях по домашнему чтению, могут рассматриваться как содержательная основа для подготовки к международным экзаменам по английскому языку, так как тестирование сегодня является одной из наиболее широко применяемых форм контроля знаний, умений и навыков обучающихся и включает в себя задания на выявление уровня сформированности умений во всех видах речевой деятельности.

В рамках нашего исследования мы решили совместить художественное произведение и фильм, снятый по его мотивам, для создания учебно-методического пособия по подготовке обучающихся факультета иностранных языков к кембриджской линейке международных экзаменов по английскому языку на занятиях по домашнему чтению. Нами была выбрана

серия «Страйк» британского автора Роберта Гэлбрейта (псевдоним известной писательницы Джоан К. Роулинг), написанная в детективном жанре. По нашему мнению, классический детектив, во-первых, соответствует психолого-возрастным особенностям обучающихся, так как большинство студентов высшего учебного заведения имеют практический тип мышления, а также обладают самостоятельным, критическим взглядом на события, явления, факты и проблемы. Во-вторых, организация занятий на основе детективного художественного произведения позволяет разработать различные типы унифицированных заданий, необходимых для развития умений во всех видах речевой деятельности.

Приведем примеры заданий, составленных нами по модели кембриджского экзамена CAE. Для развития навыков чтения мы предложили обучающимся задания в формате раздела Reading and Use of English (рис. 1):

WATCHING SECTION

Here are some statements. Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Don't change the given word. You must choose between three and six words, including the word given. There is an example below.



(0) Strike was favourably impressed by Robin's skills.

IMPRESSION

Robin's skills made a favourable impression on Strike.

(1) DI Wardle's actions were based on what Strike advised him to do.

ADVICE

The basis for DI Wardle's actions _____ him.

Рис. 1– Пример задания на чтение и грамматику

Для развития навыков аудирования обучающимся были предложены задания на основе видеофрагментов художественного фильма (рис. 2), а также аудиозаписей, посвященных культурологическому материалу книги.

The first client we come across in this story is a certain person from Strike's past. Watch the part of the 1st episode from 8:00 to 12:08 and complete the sentences below with a word or a short phrase.



OFFERED CASE

John Bristow comes to Strike's office without making an appointment because he 1

It takes Strike 2 to get ready for the client.

John Bristow's mother has 3 cancer.

John's parents 4 his sister after his elder brother's death.

Mr. Bristow came to discuss 5 with Lula, who had an upcoming shoot in Morocco.

The verdict of the investigation was 6 but John believes Lula was murdered.

According to Mr. Bristow, in the past Lula had problems with

Рис. 2 – Пример задания по аудированию

Аутентичный текст (в нашем случае не только художественное произведение, но и видеоряд, обеспечивающий наглядность) предлагает проблему, исходя из которой, преподаватель сам подбирает или разрабатывает задания определенного формата. Обратимся к примеру задания устной части экзамена кембриджской линейки CAE, разработанного на основе выбранного нами сюжета (рис. 3):

Here are three pictures of our characters in the streets of London. You need to compare two of the pictures and say where these people might be going and how they might feel at the moment.

- Where might these people be going?
- How might they feel at the moment?



Активация Wind

Рис. 3 – Пример задания на говорение

Обучающимся также были предложены задания на развитие навыков письма. Например, при работе с эпизодами, основанными на проблемах во взаимоотношениях героев произведения, мы организовали выполнение обучающимися творческих видов заданий – написания писем, предложений, отчетов, отзывов и эссе.

Подводя итог, хотим подчеркнуть, что совместив художественное произведение и фильм, мы получили неиссякаемый содержательный источник для создания заданий, направленных на подготовку обучающихся к международным экзаменам по английскому языку. Помимо учебных задач, традиционно решаемых в рамках аспекта «Домашнее чтение», студенты познакомились с рядом унифицированных заданий, предлагаемых на международных тестированиях по английскому языку и, благодаря теоретическим рекомендациям и практическим занятиям, развили умение работать с подобным форматом упражнений. По результатам тестирований, проведенных нами в начале и в конце опытного обучения студентов, мы отметили, что возросла скорость выполнения заданий, повысился уровень мотивации обучающихся к сдаче кембриджских экзаменов, а также возросли показатели по всем четырем видам речевой деятельности. Таким образом, считаем, что предложенный нами подход можно адаптировать для организации занятий по домашнему чтению на факультете иностранных языков.

Библиографический список

1. Бобнева А.Э., Федорова Д.В. Англоязычный сериал как средство подготовки к унифицированным экзаменам // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. Записки молодого учёного. Материалы студенческой научно-практической конференции №XIV: сб. науч. статей [Электронный ресурс]. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителей / – Издание 2-е. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.

3. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Пассов Е. И., Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989 – 276 с.

Ю.Б. Бугаева, Д.В. Федорова

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

**СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО
РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА
УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация:** В статье рассматривается лексическая игра как одно из главных средств в раскрытии потенциальных возможностей каждого обучающегося и предпринимается попытка обосновать необходимость использования лексических игр на уровне основного общего образования и разработать репертуар лексических игр для использования в 5 классе. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска путей оптимизации процесса овладения лексическими навыками, одним из которых может стать лексическая игра.*

***Ключевые слова:** лексика, лексические игры, игровые педагогические технологии.*

Игровые технологии являются одним из наиболее эффективных способов обучения иностранному языку и развитию, и формированию всех ключевых навыков иноязычного общения. Совершенно очевидно, что уровень использования игровых технологий в современной российской школе не соответствует общемировым тенденциям, что также сказывается на уровне владения иностранным языком. Это обуславливает необходимость более подробного рассмотрения данной проблемы в контексте российской системы обучения иностранным языкам.

В настоящее время принято считать, что лексика является важным компонентом в изучении иностранного языка. Ограниченный словарный запас может привести к разочарованию и демотивации обучающихся, так как они не могут передать то, что они хотят выразить во время разговора или письма. Эта мысль находит подтверждение в работах Кейт Фолз, которая говорит о том, что «вы можете обойтись без грамматики; без слов невозможно обойтись» [6, с. 22]. Эта проблема может быть решена путем систематической работы над повышением лексической компетентности и общей коммуникативной компетентности и, в свою очередь, Пол Нэйшн соглашается с тем, что «богатый словарный запас облегчает выполнение умений слушать, говорить, читать и писать» [5, с. 18], способствуя эффективному и успешному общению.

На сегодняшний день можно утверждать, что использование игровых технологий является неотъемлемой частью педагогических технологий. Игровые педагогические технологии – это группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [1, с. 64]. Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и на практике остается актуальной долгие годы. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Как ученые-методисты, так и учителя на протяжении многих лет говорят о преимуществах использования игр на уроках иностранного языка на всех ступенях обучения. Такие зарубежные лингвисты, как Эндрю Райт (1984), Ли Су Ким (1995), Агнесса Уберманн (1998), Айдан Эрзес (2000), Инь Йонг Мэй и Чан Ю-Цзин (2000), Тхи Тхань Хуен и Хуат Тхи Тху Нга (2003) в значительной степени согласны, что игры способны создать полезный и значимый контекст для использования иностранного языка на уроках. Например, они мотивируют обучающихся общаться на иностранном языке, создают соревновательные ситуации, или наоборот снижают уровень

напряжения в классе (поскольку акцент делается на сообщение, а не на форму). Также одним из самых важных преимуществ игр можно назвать возможность использования всех четырех видов речевой деятельности [2, с. 39].

Несмотря на то, что некоторые преподаватели английского языка рассматривают языковые игры как приемы для развлечения обучающихся, они имеют особое значение в любой программе обучения иностранному языку, потому что они облегчают изучение иностранного языка на всех ступенях. Игры стали чрезвычайно важными для обучающихся и учителей не только потому, что они доставляют удовольствие, но и побуждают к коммуникации.

Доктор филологических наук Марта Ленджелинг и методист Кэйси Мэлэчер выделили ряд преимуществ использования игра на уроках иностранного языка:

1. Эмоциональность.

Во время использования игр происходит поощрение творческого и спонтанного использования языка обучающимися. То есть происходит формирование и развитие коммуникативной компетенции.

2. Познание.

Игры расширяют возможности обучения. Они нацелены на развитие различных аспектов языка в процессе коммуникации.

3. Динамичность.

Игры полностью нацелены на учащихся, учитель выступает исключительно в роли организатора. Во время игры участие могут принимать все ребята в классе, создавая при этом здоровую конкуренцию.

4. Гибкость.

Учитель легко может адаптировать игру под тему урока, скорректировать ее сложность, а также учесть возраст и интересы обучающихся [3, с. 31-33].

Так, во время разработки или выбора лексической игры для подростка, учитель должен помнить, что любые игры на английском языке должны соответствовать уровню знания языка обучающихся, должны быть посильны в понимании основного смысла и правил игры. Это не значит, что язык игры должен быть предельно прост, но даже несмотря на незнакомые слова, которые встречаются в любой игре, обучающийся должен чувствовать себя комфортно и легко, не задумываясь о значении каждого слова. Занимаясь разработкой лексической игры, учителю не следует упускать такой важный момент, как ее продолжительность. Во многих играх есть ограничение по времени, но, учитель может выделять больше или меньше времени в зависимости от уровня обучающихся, количества человек в группе или знания правил игры и т. д.

Также, при разработке лексической игры, учитель должен знать, какие существуют способы пополнения словарного запаса. В своих работах методисты Э. Хэтч и К. Браун выделяют следующие из них:

- наличие источника новых слов;
- четкое представление формы новых слов;
- изучение значения новых слов;
- создание прочной связи между формой и значением слов. [4, с. 24]

Нами были изучены зарубежные пособия по использованию игровых технологий на уроках иностранного языка на средней ступени обучения. Приведем несколько примеров игр, которые считаются наиболее эффективными:

1. **Roll a word.** Обучающийся записывает слова по теме на отдельный лист, затем он бросает кубик. Каждое число на кубике обозначает какое-либо задание (1 – дать определение, 2 – дать синоним и антоним, 3 – написать предложение, 4 – нарисовать картинку, 5 – словосочетание и 6 – на ваш выбор).

2. **Word seeds.** Учитель пишет на доске разные слова (можно использовать презентацию ppt), которые, возможно, не связаны между собой, и обучающиеся должны придумать историю, используя эти слова в предложенном порядке. Word seeds – это лексическая игра, в которой обучающиеся должны использовать свое воображение, потому что у них нет подсказок, кроме слов, которые им предоставил учитель. Например: “Man, jungle, bear, house, river, t-shirt...” Possible answer: “A man was in the jungle and suddenly a bear appeared near to his house, the man run to the river and let his t-shirt at home while the bear was messing him”.

3. **Biting your tail.** Учитель предлагает обучающимся любую тему, например, «животные», и пишет на доске название животного (horse), участники должны вспомнить название другого животного, начинающиеся на последнюю букву предыдущего слова, то есть на букву «e» (elephant); и затем, другое животное, название которого начинается с буквы «t» (tiger) и так далее.

Эти и многие другие игры из разработанного нами репертуара лексических игр были апробированы во время опытно-экспериментального обучения в 5 классе МБОУ «СОШ № 59» г. Курск с целью обогащения словарного запаса обучающихся.

На уроках велась работа в парах и по группам, использовались ролевые, лексические игр, при этом обучающиеся работали по теме учебника. В конце каждого урока в течение 5-7 минут мы проводили лексическую игру на закрепление лексических единиц у обучающихся данного класса.

Эксперимент был рассчитан на 2 занятия в неделю в течение месяца, таким образом, получилось 8 занятий. В конце данного обучения нами был проведен контрольный опрос, который показал динамику повышения знаний обучающихся.

Сравнение результатов до (Таблица 1) и после проведения опытно-экспериментальной работы представлено ниже в таблицах (Таблица 2), где

можно увидеть изменения результатов экспериментального класса в положительную сторону – данные показатели свидетельствуют об увеличении словарного запаса обучающихся по теме, что повышает мотивацию к обучению, способствует лучшему усвоению знаний, формирует социальную культуру обучающихся на уроках английского языка.

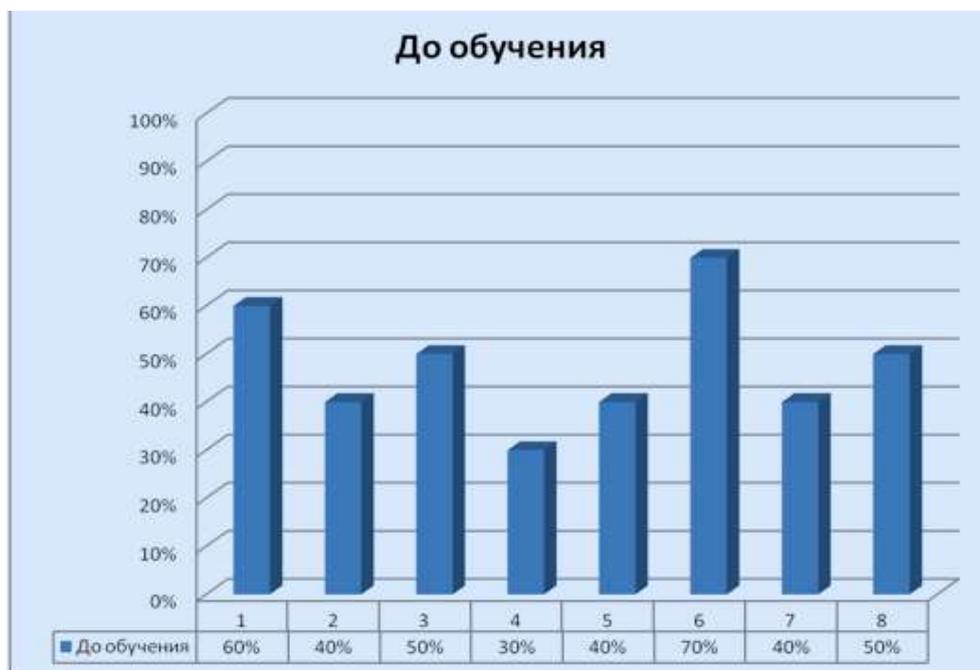


График 1. Результаты опроса до обучения

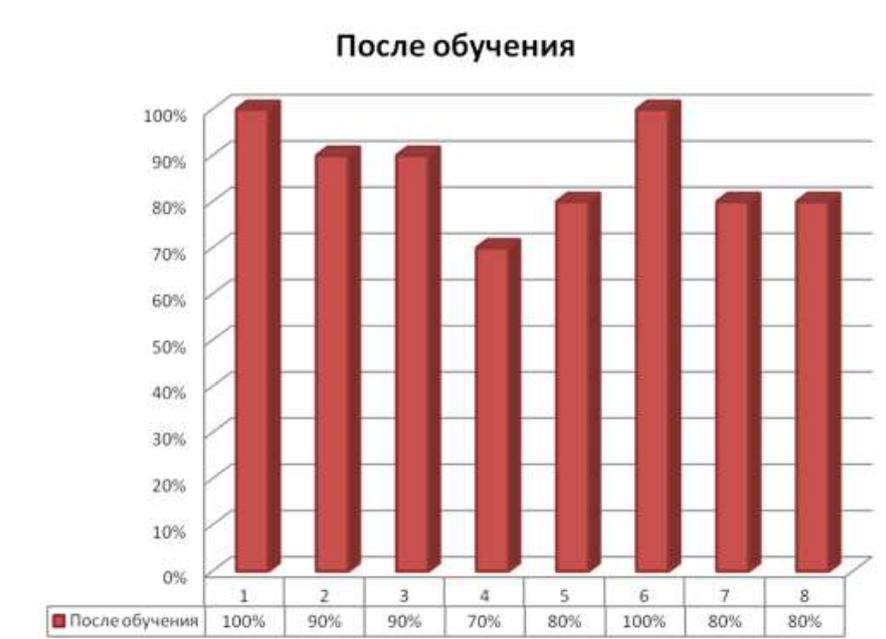


График 1. Результаты опроса после обучения

Игровые технологии являются важным элементом при изучении такой дисциплины, как «Иностранный язык», но пока ещё не в полной мере

раскрыт их потенциал. Использование этих игр на уроках английского языка позволяет сделать урок более интересным и разнообразить деятельность в классе, что повысит мотивацию обучающихся.

Данная тема чрезвычайно важна и требует глубокого изучения и практического применения в школах. Ее актуальность на современном этапе является очевидной, в особенности, учитывая новые тенденции в образовательной системе, когда у учителей появляется свободное пространство для инноваций и реализации собственных разнородных идей и решений. Это именно игра, которая наименее ограничена соглашениями и различными типами структур, и, по нашему мнению, скорее всего, будет иметь бесконечные возможности для реализации творческого потенциала как учителей, так и обучающихся.

Таким образом, лексические игры могут стать эффективным средством формирования лексических навыков у обучающихся на уровне основного общего образования (5 класс) при соблюдении следующих требований:

- 1) Игры должны соответствовать возрастным особенностям обучающихся;
- 2) Игры должны иметь образовательный потенциал, именно в игре должны присутствовать новые слова, соответствующие изучаемой теме, а также развивать речевую инициативу обучающихся;
- 3) Игра должна быть максимально приближена к правдоподобной жизненной ситуации.

Библиографический список

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
2. Якиманская И.С., Рябоштан Е.П. Изучение личности ученика в образовательном процессе. — М.: Сентябрь. — 2011. — 176 с.
3. Benefits of using games: Lengeling and Malarcher , 1997 from publication: "The games people play".

4. Hatch, E. and Brown, C. Cambridge Language Teaching Library: Vocabulary, Semantics and Language Education. Cambridge University Press. 1995
5. Nation, P. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Victoria University Press, 2014.
6. The Oxford-Duden Pictorial English Dictionary. – Oxford: Oxford University Press, 1995.

Е.В. Варавина

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

ОПОРА НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ ПАМЯТЬ ПРИ РАБОТЕ НАД ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования лексического навыка с опорой на эмоциональную память на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования. Приведены приемы первичной диагностики уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся, а также варианты упражнений, способствующих его развитию. Актуальность данного подхода обусловлена необходимостью развития эмоциональной памяти и эмоционального интеллекта в процессе обучения иностранному языку на этапе основного общего образования.

Ключевые слова: обучение лексике, эмоциональная память, эмоциональный интеллект, эмоционально-окрашенная лексика.

В последнее время понятие «эмоциональный интеллект» (или же Emotional Intelligence) все чаще встречается как в отечественной, так и зарубежной методической литературе по иностранным языкам. Данный термин используется для обозначения совокупности знаний, умений и способностей, которые напрямую связаны с регуляцией эмоциональной сферы личности, а также необходимы для наиболее успешной социализации и межличностной коммуникации [3, с.9].

Вопрос формирования эмоционального интеллекта на уроках иностранного языка является крайне актуальным в настоящее время. Ведь, во-первых, это помогает мотивировать обучающихся, а во-вторых, показывает школьникам его практическое применение за пределами

кабинета. Кроме того, люди с более развитым эмоциональным интеллектом и во «взрослой жизни» гораздо успешнее как в обучении и профессиональной деятельности, так и в социальной и личной сферах [5, с.54-57].

Так, актуальность исследования, проведенного на базе общеобразовательного учреждения МБОУ «Лицей №6 имени М.А. Булатова» города Курска обусловлена необходимостью развития эмоциональной памяти и эмоционального интеллекта в процессе обучения иностранному языку на этапе основного общего образования.

Зачастую методики обучения лексике, применяемые школьными учителями, не помогают достичь планируемого результата, потому что не вызывают у обучающихся достаточно эмоций и ассоциаций для прочного усвоения той или иной темы. Однако, подключение эмоциональной памяти и развитие эмоционального интеллекта на занятиях могут изменить ситуацию в лучшую сторону.

Целью нашего исследования являлось выявление теоретических и технологических аспектов процесса развития эмоциональной памяти и эмоционального интеллекта в ходе обучения лексике на уроках иностранного языка на этапе основного общего образования.

В число задач, обусловленных целью исследования, были включены описание основных принципов, обеспечивающих развитие эмоциональной памяти и эмоционального интеллекта в процессе обучения лексике; а также разработка системы заданий, направленных на успешное усвоение лексических единиц с опорой на эмоциональную память обучающихся основного общего образования.

Исследование проводилось на материале УМК для общеобразовательных учреждений “*Spotlight 8*” Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко и В. Эванс [2].

Работа вносит вклад в разработку проблемы обучения лексике английского языка с опорой на эмоциональную память и эмоциональный интеллект, что определяет ее теоретическую значимость.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы на уровне основного общего образования при разработке программ и методического материала в процессе изучения английского языка, а также как материал для курса лекций по методике преподавания иностранных языков.

Экспериментальная часть исследования проходила в несколько этапов:

- первичная диагностика (выявление исходного уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся);
- разработка комплекса упражнений для более успешного усвоения эмоционально-окрашенной лексики;
- апробация нового комплекса упражнений на уроках;
- анализ полученных результатов.

Первичная диагностика проводилась в два этапа: ассоциативный эксперимент и тестирование на определение уровня развития эмоционального интеллекта Н. Холла. Анализ полученных результатов показал, что в группе из 15 человек только двое обладают средним уровнем развития эмоционального интеллекта, в то время как остальные 13 – низким. О высоком уровне развития на данном этапе не могло идти и речи, так как в большинстве случаев его достижение не является приоритетной задачей отечественных учебных заведений. Именно поэтому и было решено разработать комплекс упражнений для более успешного усвоения эмоционально-окрашенной лексики с опорой на эмоциональную память.

Так как значительное количество общеобразовательных учреждений использует в качестве основного УМК учебник «*Spotlight*» Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко и В. Эванс, именно он стал основой нашего

комплекса. Упражнения дополняют один из разделов данного учебника, а именно – *Module 4 “Be Yourself”*.

Данный раздел также был выбран неслучайно. Проблема самоопределения в подростковом возрасте крайне важна, поэтому помощь в «поиске себя» должна оказываться на метапредметном уровне. Что же касается уроков иностранного языка, учителю следует мягко и ненавязчиво побуждать детей к свободному выражению собственного мнения, принятию себя и своих эмоций, а также учить уважать чужое мнение и эмоции, проявлять эмпатию и поддержку. Как известно, именно эти признаки лежат в основе эмоционального интеллекта личности, который будет эффективно развиваться благодаря упражнениям, задействующим, помимо основных когнитивных способностей, эмоциональную память.

Задания, предложенные в комплексе, разработаны с учетом информации, предоставляемой обучающимся в каждом из подразделов модуля, и либо «разбавляют» упражнения авторов (если они, например, сосредоточены только на формировании или развитии грамматического навыка посредством выполнения языковых упражнений, то в приложении мы видим упражнения на аудирование или говорение), либо продолжают в том же ключе (с целью совершенствования тех или иных навыков).

Для каждого урока в модуле составлено вводное задание (*warming-up*), целью которого является погружение обучающихся в языковую среду и создание благоприятной атмосферы в классе. Подобная разминка должна занимать около 2-3 минут и содержать в себе либо материал из прошлых уроков для повторения, либо выступать в качестве подводки к новой теме [1, с.23].

Кроме того, были включены следующие виды упражнений:

- Техника «мозговой штурм» хороша тем, что порождает активные обсуждения, способствует обмену знаниями, мнениями и эмоциями между обучающимися [6, с.56].

- Ролевые игры приближают речевую деятельность к реальной коммуникации. Ролевая игра одновременно является речевой деятельностью, игровой и учебной, в процессе которой обучающиеся выступают в определенных ролях. Целью ролевой игры является сама по себе осуществляемая деятельность. Будучи своеобразно моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке [4].

- Работа в парах и группах развивает командный дух, учит взаимопомощи и поддерживает дружелюбную атмосферу в классе.

- Стихотворения на иностранном языке можно использовать в начале урока для того, чтобы ввести новую тему, также можно использовать драматизацию.

- Песни на иностранном языке – это отдельный «вид искусства» по многим причинам. Во-первых, это очень нравится детям; во-вторых, в них достаточно методических преимуществ. С помощью песен можно расширить лексический запас и усвоить новые слова более прочно. Кроме того, имеет место быть актуализация уже изученных слов, так как в новом контексте они могут звучать по-другому.

- Просмотр видео на уроках иностранного языка позволяет знакомиться и становиться ближе к иноязычной культуре и формировать социокультурную компетенцию. Грамотно выбранный фильм или видео позволят обучающимся вливаться в среду изучаемого языка и познавать и совершенствовать уже усвоенные нормы этики и морали [7].

- Рефлексия в конце урока не только дает учителю сформировать представление о текущей эмоциональной ситуации в классе, но и показывает самим обучающимся, что их чувства важны, что они могут высказаться и выслушать друг друга.

Таким образом, упражнения, активирующие эмоциональную память, помогают развивать уровень эмоционального интеллекта обучающихся, что благоприятно сказывается не только на повышении мотивации к

изучению иностранного языка, но и способствуют формированию личности, развитой как интеллектуально, так и эмоционально, что благоприятно скажется на их дальнейшей жизни и деятельности в любой сфере.

По завершении написания комплекса упражнений и после его апробации были получены вполне удовлетворительные результаты.

Благодаря тому, что с обучающимися была проведена беседа, посвященная эмоциональной памяти, эмоциональному интеллекту и их роли в процессе развития личности, мы получили хороший отклик и активное добровольное участие во всех «нововведениях».

На наш взгляд, условия для проведения эксперимента были крайне благоприятными, так как доверительные отношения с обучающимися в группе уже были установлены. В иных обстоятельствах для получения первых результатов могло бы потребоваться гораздо больше времени. Несмотря на то, что первичная диагностика показала в большинстве случаев низкий уровень развития эмоционального интеллекта обучающихся, процесс его повышения на начальном этапе проходил вполне «безболезненно».

Мы считаем, что в процессе апробации комплекса упражнений все цели и задачи, поставленные в самом начале, были реализованы, а именно:

- обеспечена комфортная, благоприятная атмосфера в классе;
- использованы разнообразные виды заданий на развитие лексических навыков;
- проведено повторное тестирование на уровень эмоционального интеллекта;

По окончании периода формирующего эксперимента было проведено контрольное занятие, и прогресс обучающихся был оценен по разработанным нами критериям. Задания, предложенные обучающимся, состояли в следующем:

- 1) сделать эмоциональный анализ аудио текста;

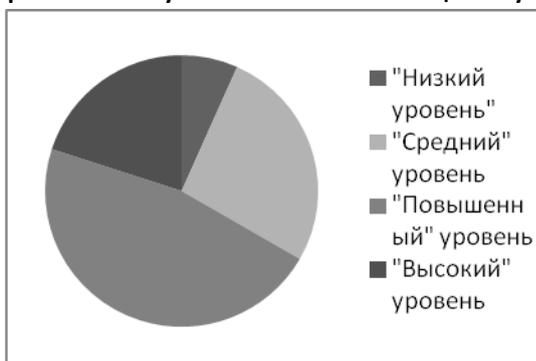
- 2) заполнить пропуски в тексте звучащей аудио дорожки;
- 3) составить диалог/монолог на одну из предоставленных тем.

В общей сложности обучающиеся могут набрать 15 баллов, выполнив все задания максимально правильно. Уровни развития коммуникативной компетенции, а также эмоциональной памяти и интеллекта распределяются следующим образом:

- 6 и менее – низкий;
- 7-8 баллов – средний;
- 9-11 баллов – выше среднего;
- 12-15 баллов – высокий.

Проведя проверку работ, мы получили следующие результаты: в группе из 15 человек уровня развития коммуникативной компетенции «выше среднего» достигли 7 человек, у 3 участников оказался «высокий» уровень, 4 человека – «средний уровень» и лишь у одного – «низкий» (см. рис.2).

Рис. 2 . Уровень коммуникативной компетенции обучающихся



Наиболее высокие результаты были достигнуты в задании №2, что означает, что способность к восприятию и пониманию изученных эмоционально-окрашенных слов оказалась развита лучше всего. В задании №1 основная масса ошибок была допущена в правописании, но, так как центром нашего внимания являлась эмоциональная сторона речи, нужно отметить, что данное задание не вызвало больших трудностей в понимании и интерпретации эмоций, испытываемых говорящим. Что же касается задания №3, в отдельных случаях обучающиеся не смогли придумать достаточное количество реплик и фраз в своих диалогах и монологах,

однако верно и к месту использовали конструкции для выражения своего мнения и реакции на слова собеседника. Кроме того, хочется отметить оригинальность, с которой подростки подошли к составлению диалогов.

Повторное тестирование на определение уровня эмоционального интеллекта у обучающихся показало, что просветительская беседа и применение разработанного комплекса упражнений дали свои плоды. Средний показатель суммарного уровня развития эмоционального интеллекта вырос с 21,3 до 42,6.

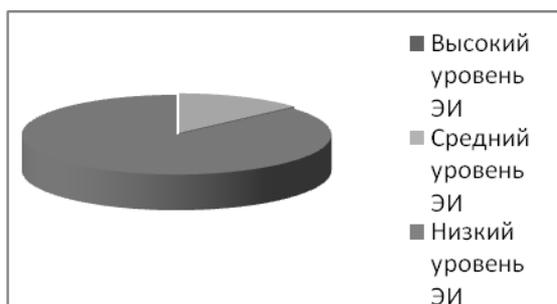


Рис. 3. Первичные результаты теста Н.Холла

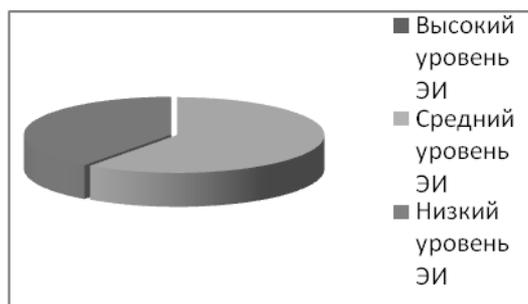


Рис. 4. Результаты повторного тестирования

Таким образом, мы видим, что благодаря применению разработанного комплекса упражнений значительно вырос уровень развития эмоционального интеллекта школьников. Кроме того, хотелось бы отметить, что в своей устной и письменной речи обучающиеся стали чаще использовать лексику для выражения своего мнения, согласия и несогласия с собеседником, выражения, которые были частью видео и аудио материала стали для них подобием «крылатых фраз», а также употребление эмоционально-окрашенной лексики также возросло.

Библиографический список

1. Schilling, D. 50 Activities for Teaching Emotional Intelligence. Innerchoice. 1999. 136 p.
2. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Express Publishing: Просвещение, 2012. 216 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект //Emotional Intelligence. М.: «АСТ», 2009. 480 с.

4. Кириллова А.И. Использование арт-технологий на уроках иностранного языка // Гуманитарные научные исследования. – Декабрь 2013. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/12/5398> (дата обращения: 11.01.2020).
5. Краснов М.В., Григорьева М.Н. Эмоциональный интеллект городских школьников // Вестник Чувашского государственного университета 2014. № 2. С. 54-57
6. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М.: Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
7. Устинина Г.Ф. Использование видеоматериалов на занятиях иностранного языка как средство формирования навыков межкультурной коммуникации // Гуманитарные научные исследования. Март 2013. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/03/2469> (дата обращения: 20.12.2019).

В.А. Васильева

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ОПОР

Аннотация. Предметом исследования в данной статье является модель формирования коммуникативной компетенции на основе аутентичных опор.

Раскрываются особенности использования видеоматериалов при развитии коммуникативной компетенции, даётся определение понятию «коммуникативная компетенция».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, аутентичные видеоматериалы, личностно-ориентированный подход.

В настоящее время изучению иностранных языков уделяется много внимания: люди стремятся овладеть языком чтобы свободно общаться и воспринимать иноязычную информацию. Но успешное овладение языком невозможно без формирования коммуникативной компетенции у обучающихся, которая предполагает умение вступать в диалог с представителями других культур. Лингвисты называют коммуникативную компетенцию основной в категории современной теории и практики обучения английского языка как иностранного. Д.И. Изаренков в своих трудах трактует данный термин как способность человека к общению в нескольких видах речевой деятельности, в которую входит приобретённое качество речевой личности [2, с. 305].

Модель коммуникативной компетенции активно используется в современном мире для преподавания и изучения иностранных языков, а также является результатом длительных трудов лингвистов. Первая разработка модели коммуникативной компетенции началась с Хомского в 1960-х годах. Затем Хаймс расширил общие концепции, уточнив, что коммуникативная компетенция должна включать способность использовать грамматические структуры в различных ситуациях для передачи и интерпретации сообщений и согласования их значений [8, с. 262].

Цель модели формирования коммуникативной компетенции, как правило, заключается в обучении всем составляющим коммуникативной компетенции – структурным, социальным, прагматическим и контекстным особенностям языка.

Учёные выделяют в современной лингводидактике несколько подходов к обучению иноязычной коммуникативной компетенции. Мы выделим некоторые из них: личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный и когнитивно-коммуникативный [6, с. 14]. У каждого из данных подходов есть свои плюсы и минусы, которые должны внимательно изучаться и учитываться перед выбором и внедрением одного из них.

Также стоит отметить эффективность применения элементов уровневого подхода: они дают возможность более точно оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции у учеников. Преподаватели также находят данный подход действенным, так как имеют возможность самостоятельно подбирать аутентичный материал для работы на уроках, в зависимости от уровня знаний ученика, его нужд и интересов.

На сегодняшний день формирование коммуникативной компетенции считается наиболее оптимальным для успешного изучения иностранного языка, но, как известно, для этого необходимо хотя бы частичное погружение в иноязычную культуру, что в наших реалиях сложно осуществимо. В данном случае на помощь учителям и обучающимся приходят аутентичные опоры, которых на сегодняшний день существует огромное множество, а в

особенности – видеоматериалы. Они помогают сделать процесс обучения интересным и увлекательным, создать реальные и воображаемые ситуации общения на уроке английского языка и, следовательно, воссоздать ситуацию погружения учащихся в языковую среду.

Работа с видеоматериалами обеспечивает знакомство с другой культурой, способствует реализации принципа соизучения языка и культуры, а также достижению глобальной цели обучения, то есть интеграции различных социумов и более активному диалогу культур. Работа с видеофильмом на уроке иностранного языка способствует воссозданию реальной коммуникативной ситуации. На экране персонажи раскрываются перед учениками в полноте и своеобразии своего коммуникативного поведения: они переживают события и ситуации, знакомые и совершенно новые для зрителя, показывают, как представитель той или иной культуры реагирует на происходящее, что говорит и как поступает. Трудности обусловленные фонетической и грамматической составляющими фразы в данном случае легко преодолеваются учениками за счёт наличия наглядного примера.

Правильный выбор, чередование или совмещение подходов, упоминаемых выше, а также разумное использование аутентичных видеоматериалов, оказывают огромное влияние на формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Всё это, а также внедрение коммуникативного подхода, в настоящее время, являются одними из важнейших направлений в исследованиях, которые предполагают построение процесса обучения в соответствии с закономерностями реального общения.

На сегодняшний день оптимальным подходом в развитии коммуникативной компетенции является коммуникативный, согласно которому обучение должно быть организовано таким образом, чтобы по основным своим качествам и чертам оно было подобно процессу общения [3, с. 36]. В данном случае, при коммуникативном подходе, общение (процесс взаимодействия с речевым партнером) является одновременно и средством, и

целью обучения. Преимуществом данного метода является развитие таких языковых навыков как устная и письменная речь, чтение и аудирование.

Е.И. Пассов в своих трудах отмечает, что создать процесс обучения в виде модели процесса общения – значит смоделировать основные, принципиально важные, сущностные параметры общения [4, с. 58]. К ним автор относит следующие: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимопонимание и взаимодействие речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательную основу процесса общения, систему речевых средств, усвоение которых обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения, функциональный характер усвоения и использования речевых средств и новизну общения.

Известно, что наибольшая эффективность достигается в деятельности обучающихся при обращении во время учебного процесса к личностному опыту и мнению учеников. Когда педагог формирует на занятии определённую образовательную среду и воссоздаёт, так называемую, «ситуацию успеха», то происходит актуализация личностного потенциала учащегося. Приняв это во внимание можно утверждать, что из всех перечисленных нами подходов, личностно-ориентированный подход является одним из самых привлекательных и действенных при формировании коммуникативной компетенции. Преподаватель, хорошо знающий личностные качества, особенности и интересы своих учеников, способен составить наиболее эффективный комплекс упражнений и заданий, который позволит вовлечь в учебный процесс всех обучающихся и максимально добиться поставленных целей. Данный подход не исключает использование в учебном процессе материалов учебника, но лишь в том объёме, который способствует реализации целей урока, а наличие различий между обучаемыми предполагает необходимость учёта и решения учителем проблем, которые возникают в ходе учебного процесса.

Стоит отметить, что использование видеоматериалов на уроке иностранного языка является очень эффективным средством развития коммуникативной компетенции. На основе использования видеоматериалов “The Arctic” и “What did you do on holiday?”, взятых из УМК “Go Getter 3” авторов Катрин Брайт, Кросфорд и др. [7], нами были разработаны фрагменты уроков для учащихся 7 класса МБОУ СОШ №54 г. Курска. Видеоматериалы были подобраны в соответствии с темами из УМК “Spotlight” для 7 класса (Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс) [1, с. 65].

В ходе пробного обучения при работе с данными видеоматериалами мы соблюдали четыре ключевых этапа: подготовительный, демонстрационный, последемонстрационный и творческий этап [5, с. 239].

Так, на начальном этапе, для вовлечения обучающихся в процесс, мы задали им несколько вопросов, которые напрямую пересекались с темой видеоматериала (What do you know about the Arctic? Have you ever heard about life in the Arctic circle?). Они помогли учащимся настроиться на обсуждение выбранной нами темы и вспомнить необходимую для этого лексику, которую они уже изучали ранее. Далее мы предложили учащимся упражнения на лексику, которая используется в выбранных нами видеосюжетах. Например, в задании к видеофрагменту “What did you do on holiday?” учащиеся должны были соединить слова, чтобы составить словосочетания.

What do people usually do on holiday? Match the words to make expressions.

buy	do	go	read	stay	visit
-----	----	----	------	------	-------

a guidebook	a museum	a souvenir	in a hotel	sightseeing	water sports
-------------	----------	------------	------------	-------------	--------------

На этапах первичного и повторного просмотра видеоматериалов обучающиеся выполняли задания на понимание общего смысла видео, а также на уточнение деталей: задания на расставление ситуаций в

хронологическом порядке, пересказ деталей из видео сюжета и определение высказываний на их правдивость. Затем детям были предложены упражнения на использование новых лексических единиц, с которыми учащиеся ознакомились в видеофрагментах, например найти эквиваленты к следующим английским словам и словосочетаниям:

арктический круг –

аэросани –

собачьи упряжки –

палатка –

иглу –

копать –

полярный медведь –

терпеливый –

Далее нами были составлены задания на обсуждение каких-либо вопросов, касающихся выбранных нами тем или составление мини-диалогов, с использованием активной лексики. Например, школьникам предлагалось в парах или малых группах обсудить следующие вопросы:

1. Describe the arctic climate. Would you like to live in such a place?

Use the key words: long, cold, winters, short, cool, summers, temperature, -34°C,

average, Arctic summer temperature, 3-12°C, snowstorm, freezing.

2. Look at the picture below and try to name some of the animals living in the

Arctic circle. Can you remember any other animals living there?

Use the key words: polar bear, polar owl, arctic fox, elk, polar wolf.

Учащимся были предложены опорные слова и словосочетания, которые направляли речь, а также помогали ученикам с выбором необходимых лексических единиц. Мы отметили, что дети с низким уровнем знаний допускали ошибки и говорили меньше, но они все равно проявили активность и продемонстрировали заинтересованность в обсуждении.

Обучающиеся выразили особую заинтересованность при выполнении задания к видеофрагменту по теме “What did you do on holiday?”. Им было предложеноделиться на несколько малых групп и загадать популярное для посещения место, составить краткое описание, не называя его, и затем рассказать другой группе, которой необходимо было угадать это место. Здесь учащимся также были предложены опоры для составления описаний:

Popular breathtaking busy exciting historic industrial mysterious impressive
building traffic to get lost bridge museum memorial gates cathedral fountain

Можно отметить, что сначала детям было непривычно работать в парах или группах, что немного осложняло процесс обучения и стесняло учащихся, но постепенно они раскрепостились и под конец чувствовали себя уверенно: не боялись представить свой вариант выполненного упражнения или высказаться на ту или иную тему. В качестве другого примера можно привести задание, в котором учащиеся должны были составить диалог в парах.

Work in pairs. Read the example and make up a dialogue. Tell your partner about the place you would like to visit on holidays. Let your partner ask you some questions about that place and then change your roles.

e. g.

M: - What place would you like to visit on holidays, Anna?

A: - I want to go to the Natural History Museum.

M: - What would you like to see there?

A: - I want to look at dinosaurs. And what about you, Mike?

M: - I'm going to visit the local zoo with my family.

A: - Is your little sister coming with you?

M: - Yes! She loves animals and looks forward to the holidays.

Работа в парах и группах помогла нам решить проблему с разницей в способностях и умениях обучающихся. Дети помогали друг другу, обменивались идеями и чувствовали себя более свободно. Это повлияло на атмосферу урока, а также доказало тот факт, что приемы, предполагающие активное взаимодействие учеников, являются очень эффективными для стимулирования учащихся на говорение и работу на уроке.

На заключительном или творческом этапе, учащимся были предложены задания, способствующие переносу речевого материала из уже знакомых им видео сюжетов в аналогичные или новые ситуации. Чтобы максимально вовлечь школьников в процесс обучения, дать им дополнительную мотивацию, стимул к говорению и увеличить их речевую активность на данном этапе, мы старались составить упражнения, которые имитируют реальные коммуникативные ситуации. Например, учащиеся должны были представить, что живут за пределами арктического круга и описать свой обычный день, опираясь на предложенные им картинки и информацию. В задании к видеофрагменту “What did you do on holiday?” им предлагалось описать свои лучшие каникулы по плану с опорой на лексику из урока.

Для получения обратной связи обучающимся было предложено пройти анкетирование с выбором ответов, чтобы выяснить насколько эффективными были для них составленные нами комплексы упражнений, а также узнать личное мнение учащихся по поводу использования видеоматериалов на уроках. В анкетирование принимали участие обучающиеся 7 класса (12 человек). Результаты показали, что 83% опрошенных считают, что упражнения, построенные на основе аутентичных видеоматериалов, способствуют лучшему развитию навыков иноязычной коммуникации. Также 67% учащимся понравилось работать с видео сюжетами, так как это очень увлекательно. Остальные 33% тоже отзывались положительно, однако отметили, что выполнение некоторых заданий было для них затруднительным. На вопрос о том, что способствует повышению уровня

владения английским языком, большинство учащихся выбрали просмотр видео фильмов (7 голосов) и занятия с репетитором (7).

Таким образом, можно сделать вывод о важности использования видеоматериалов при формировании коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка. Знание особенностей развития коммуникативной компетенции, грамотно выбранный подход и умение верно организовывать занятия влияют на эффективную работу учеников в процессе достижения поставленных целей.

Библиографический список

1. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. «Английский в фокусе» ("Spotlight") / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2015. – С. 11-65
2. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // РЯЗР. 1990. № 4. – 305 с.
3. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус.яз., 1989. – 36 с.
4. Пассов Е.И., Кузнецова Е.С. Обучение общению на иностранном языке / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 58 с.
5. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: НИЦ «Еврошкола», 2004. – 68 с.
6. Щукин, А.Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А.Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 5. – С.14-20.
7. Catherine, V., Jayne, C., Graham, F., Sandy, Z. Go Getter 3. URL: <https://www.pearsonelt.ru/angliiskii-jazyk/katalog/english-for-teen-learners/go-getter/#group%3Dlvl%26when%3Dshow2> (дата обращения: 15.04.20)
8. Hymes, D.H. On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.

Е.В. Волкова, О.В. Старикова
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ

Аннотация. В статье описаны основные способы выражения эмоций в языке, к которым относятся эмоциональность, эмотивность, оценочность и экспрессивность. Особое внимание уделяется классификации видов экспрессивности по способу ее языкового выражения.

Ключевые слова: языковые средства, экспрессивность, эмотивность, оценочность, эмоциональность.

Лингвисты давно обратили внимание на взаимосвязь лексических единиц и выражение эмоций, под которыми понимают состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов. Данные факторы проявляются, прежде всего, в форме непосредственных переживаний, удовлетворения и/или неудовлетворения его актуальных потребностей [3]. Существует несколько способов выражения эмоций в языке: эмоциональность, эмотивность, оценочность и экспрессивность. Под эмоциональностью принято понимать выражение чувств, настроений, переживаний человека, переданных с помощью языковых средств» [5, с. 153]. Эмотивность – это свойства языка выражать эмоциональное состояние и переживания человека [6, с. 3]. Под оценочностью рассматривается положительная или отрицательная характеристика предмета или явления, даваемая ему на основе его определенных признаков [4, с. 127]. Экспрессивность - это способность языковых средств осуществлять изобразительно-выразительную функцию при передаче денотативного значения [7, с. 44].

Экспрессивность считается одной из самых сложных категорий лингвистики. Г.В. Вахитова различает понятия речевой и языковой экспрессивности. Под речевой экспрессивностью понимается экспрессивность, которая формирует общую окрашенность речи и определенную функциональную экспрессивность. А языковая экспрессивность – это совокупность взятых вне контекстуальных коннотаций языковых единиц [2, с. 3].

Многие ученые занимались вопросами классификации передачи экспрессивности, уделив особое внимание делению по способу ее языкового выражения: графическому, фонемному, морфемному, лексическому, фразеологическому, синтаксическому и текстовому.

В графической экспрессивности используются графемы, их сочетания, знаки препинания. Буквы могут сами передавать экспрессию с помощью их формы, размера, цветов.

Фонетика изучает и выражает различное варьирование фонем в языке. Для печатных носителей, данный вид экспрессивности является не очень эффективным. К фонетическим средствам выражения эмоций относят длительность звука (*for-give me*), интонацию, громкость и тембр голоса, темп речи, звукопись (например, звонок телефона), аллитерацию (*ring pig*), специальные ритмико-интонационные конструкции и др.

К морфологическим средствам выражения экспрессивности относятся аффиксы, которые придают положительную или отрицательную окраску. Например, такие аффиксы, как *-y*, *-let* и *-ie* положительно окрашивают слова, а суффиксы *-ish*, *-let*, *-eer*, *-aster* и *-kin* придают словам отрицательное значение [8, с. 2]. Так же существует еще один способ выражения экспрессивности – безаффиксный, который включает в себя:

- междометия при конверсии: *She was absolutely oops*;
- слова-производные от звукоподражательных корней: *murmours*;
- эмоциональная аббревиация: *BEST (Basic Emotional Structuring Test)*;

- сращение – объединение двух или более языковых единиц в одну:
happeniden (happen+accident).

Наиболее богатым в плане выражения эмоций считается лексический уровень. Это связано с постоянным образованием новых слов, которые имеют экспрессивную окраску. К лексическим способам выражения относятся тропы, междометия и слова, у которых есть оценочный компонент в структуре.

Фразеологическая экспрессивность формируется из фразеологических единиц с особым употреблением. Экспрессивность создают индивидуальные трансформации фразеологизмов, состоящая в разрушении семантической монолитности фразеологического сращения. [1, с. 127]

Ведущее место среди средств выражения эмоций занимают синтаксические компоненты. Именно они в письменной речи помогают авторам, частично компенсируя невозможность полной передачи эмоций. К тому же синтаксис наиболее ярко выражает эмоциональное состояние и речепостроения в состоянии с эмоциональным возбуждением [10, с. 26]. К синтаксическим способам выражения экспрессивности относятся повтор, инверсия, перечисление, параллелизм, эмфатические структуры, аппелятивно-вопросительные структуры, повелительные предложения.

Текстовая экспрессивность – экспрессивность на уровне текста. Один из ее видов проявляется в совместном использовании авторской речи и речи персонажей. Различную степень экспрессивности несет в себе способ повествования и др. [9, с. 40–46].

Языковые средства выражения экспрессивности довольно разнообразны. Это доказывает многогранность и системная сложность понятия экспрессивности в лингвистике. Без них устная или письменная речь теряет свою привлекательность. Если речь, конечно же, не идет об официально-деловых текстах. Но для художественной речи не сохранение языковых средств выражения экспрессивности является огромной потерей,

о чем неоднократно говорили многие лингвисты. Именно поэтому данные средства исследуются на протяжении многих лет. И их изучение на языковых факультетах является одной из значимых задач в профессиональном образовании будущих переводчиков.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
2. Вахитова Г.В. Способы передачи внутренней экспрессивности текста: Автореф. канд. филол. наук. – Уфа, 2007. – 30 с.
3. Головин С.Ю. Эмоция // Словарь практического психолога [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psyoffice.ru/5-psychology-2946.htm> (дата обращения 14.05.2020).
4. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. пособие. — М.: Флинта, 1998. - 496 с.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1986.
6. Легонько Г.Н. Анализ категории эмотивности и смежных с нею понятий
7. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики). Новосибирск: Наука, 1986
8. Соболева Е.А. Способы выражения эмоций в английском языке / Е.А. Соболева // VII Всероссийская научно-практическая конференция для студентов и учащейся молодежи «Прогрессивные технологии и экономика в машиностроении» (7-9 апреля 2016, г. Юрга). Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2016. С. 106-108.
9. Тошович Б. Экспрессивный синтаксис глагола русского или сербского языка / хорватского языка / Б. Тошович – М.: Языки славянской культуры, 2006. – 560 с.
10. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексикосемантической системе (на материале англ. яз.): дис. ... д-ра филол. наук. / В. И. Шаховский.- М., 1988. 402 с.

Я.А. Гейгер

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ В ПЕРЕВОДЕ НАЗВАНИЙ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ И БЛЮД

Аннотация. Статья посвящена описанию лингвокультурологического комментария как метода практического анализа русских и иноязычных номинаций продуктов питания и блюд в сопоставительно-переводческом аспекте.

Ключевые слова: культурный барьер, сопоставительный анализ, лингвокультурологический комментарий, перевод номинаций продуктов питания и блюд.

Между носителями разных культур часто возникает так называемый «культурный барьер», поскольку каждый язык «рисует» свою картину, изображающую действительность несколько иначе, чем это делают другие языки. Несовпадение картин мира – серьезный источник трудностей в переводе [2, с. 359]. Особенно они заметны в переводе лексики, так как номинативные средства языка наиболее связаны со спецификой национальной культуры. Встретив в процессе перевода явление языка или культуры, которое требует объяснения и более подробного анализа, переводчик бывает вынужден прибегать к переводческому комментарию.

Переводческий комментарий является одним из основных приемов перевода и рассматривается «как особый вид вторичного текста, задача которого заключается в расшифровке и объяснении основного содержания инокультурного текста» [1, с. 40]. Комментарий к тексту призван уточнить, улучшить или оптимизировать результат восприятия его реципиентом. Так, например, при отсутствии эквивалента привычное в русской культуре слово

«матрёшка» может быть переведено на английский или немецкий языки с помощью приёмов транскрипции / транслитерации с добавлением краткого лингвокультурологического комментария: англ. *matryoshka* (Russian nesting doll) и нем. *Matrjoschka* (Russische Steckpuppe).

В данной статье представлены результаты дипломного исследования, посвященного анализу способов перевода лексики с национально-культурной семантикой, а именно – номинаций продуктов питания и блюд, которые не имеют эквивалентов в других языках. Для достижения поставленной цели был использован комментарий как *метод практического анализа* русских и иноязычных номинаций продуктов питания и блюд в сопоставительно-переводческом аспекте.

Материалом исследования послужила национально-культурная лексика в области *номинации продуктов питания* с сайта интернет-магазина русских продуктов в Германии *Intermarkt 24*, а также *номинации блюд* из «Гастрономической карты Соловьёного края» – проекта туристско-информационного центра Курской области *GoKursk* [<http://www.gokursk.ru/вкусокарта>].

В ходе сопоставительного анализа лексики с сайта интернет-магазина русских продуктов в Германии нами были даны лингвокультурологические комментарии, а также выявлены наиболее частотные способы перевода названий продуктов питания с русского языка на немецкий язык:

- транскрипция/транслитерация

Используя данный приём, переводчик стремится сохранить аутентичность при помощи транскрипции лексемы из языка страны происхождения продукта. Так, в немецком языке «русский» творог пишется как „*Twozog*“, несмотря на то, что для обозначения этого продукта у немцев есть слово „*Quark*“. Дело в том, что творог в Германии относится к категории «свежего сыра», который имеет более водянистую и зернистую структуру и напоминает скорее «русский» домашний сыр – рассыпчатую массу с солёным вкусом.

- функциональный аналог

К данному приёму переводчик прибегает, когда в языке перевода уже существует понятие, и к лексеме можно подобрать эквивалент. Так, немецкое „Gezuckertes Kondensmilcherzeugnis“ – это всем знакомая «сгущёнка», а русское «варенье» имеет три аналога в немецком языке: „Konfitüre“, „Marmelade“ и „Gelee“. В данном случае специалисту необходимо изучать технологии производства того или иного продукта, подбирая подходящий вариант.

При переводе терминологии, связанной с национальной кухней, также возникает большое количество проблем, поскольку у большинства наименований блюд нет прямых номинаций (эквивалентов) в языке перевода: переводчик должен либо сам знать это блюдо, либо опираться на справочный материал.

На практических занятиях по «Профессиональной иноязычной коммуникации» автор статьи и студенты 44 тпп занимались переводом на английский язык наименований блюд, представленных в «Гастрономической карте Соловьиного края». Надо признать, что при переводе русских наименований блюд на английский язык часто возникали культурно-коммуникативные неудачи: варианты получались либо сложными для понимания, либо слишком нейтральными и лишёнными культурно-ценностной коннотации.

Приведем лишь некоторые лингвокультурологические комментарии с указанием способов перевода названий блюд с русского языка на английский язык:

- семантический неологизм

Нередко в процессе перевода национально-культурных языковых единиц переводчик создает совершенно новые лексемы, чтобы донести до носителя иноязычной лингвокультуры непосредственно вид блюда в сочетании со способом его приготовления. Так, реалия «каша погоршеченски» была переведена как “pot kasha”. Поскольку название села

происходит от рода занятия жителей, в частности от слова «горшок», мы можем без потери смысла перевести определение «по-горшеченски» как “pot”. Ведь англоязычному гостю транскрибированный вариант “Gorshechnoe” ни о чём не скажет, а происхождение названия, при необходимости, можно объяснить отдельно, а понятие “kasha” закреплено в английском языке, что доказывают определения, представленные в англоязычных словарях.

Следующий комментарий будет приведён касательно перевода блюда «Ассорти *На скорую руку*». Фразеологизм «на скорую руку» имеет значение «торопливо, в спешке». В английском языке глагол “whip up” имеет идентичное значение: “to make food or a meal very quickly and easily” (приготовить еду очень быстро и просто). Так, мы использовали причастие прошедшего времени – страдательную форму данного глагола, которое означает, что над объектом (в нашем случае объект – “platter”) было выполнено действие, и получили неологизм – *whipped up platter*.

- эквивалент

Следует отметить, что при переводе названий некоторых изделий особых трудностей у переводчика не возникает, так как в языке перевода существует эквивалент, что существенно упрощает процесс перевода. Однако в таких случаях, специалисту необходимо постоянно убеждаться в правильности перевода, используя материалы из различных справочников и сети Интернет.

Так, чтобы определить, правильный ли был выбран вариант перевода лексемы «крендель», рассмотрим определения реалии «крендель» в русском языке и реалии “pretzel” в английском, которая, в свою очередь, пришла в английский из немецкой культуры: «Крендель – североευропейское хлебобулочное изделие из сдобного теста, напоминающее своим видом букву «В». В Германии и странах Северной Европы часто изображается в качестве эмблемы на вывесках хлебных магазинов и пекарен» [<https://ru.wikipedia.org/wiki>].

“A pretzel is a type of baked pastry made from dough that is commonly shaped into a knot. The pretzel has been in use as an emblem of bakers ... in southern German areas” (рус. разновидность кондитерского изделия, изготовленного из теста, которое обычно имеет форму узла. Крендель служил в качестве эмблемы на вывесках пекарен на юге Германии) [<http://en.wikipedia.ru/wiki/Pretzel>].

Определения идентичны, и, следовательно, перевод был выполнен верно.

- комбинированный: добавление + транскрибирование.

Так, лексемы «окрошка» и «солянка» были переведены как summer soup “Okroshka” и hodgepodge “Solyanka”. В данном случае было решено транскрибировать названия, чтобы отразить национальную специфику блюда. Тем более что данные реалии должны быть знакомы англоязычному читателю, так как их определения присутствуют во многих англоязычных толковых словарях. А добавив к названиям пояснения “summer soup” и “hodgepodge”, автором статьи была также предпринята попытка создать у англоязычного читателя образ, который отражает историю происхождения блюда, а также технологию его приготовления.

Анализируя варианты перевода наименований продуктов питания и блюд, мы пришли к выводу, что перевод гастрономических реалий – достаточно трудоёмкий процесс, во время которого переводчик может столкнуться с коммуникативными неудачами при выборе переводческих приёмов. Поэтому при работе с лексикой с национально-культурной семантикой переводчику необходимо не только учитывать теоретические положения перевода и знать язык перевода на высоком уровне, но и иметь фоновые знания в других областях, касающихся социологии, лингвокультурологии, а также обязательно учитывать национальные особенности как представителей языка оригинала, так и целевой аудитории.

Библиографический список

1. Немецкоязычная универсальная интернет-энциклопедия «Википедия» [Электронный ресурс] – URL: <https://de.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 19.04.2020 г.).
2. Папулова Ю.К. Переводческий комментарий как особый вид метатекста // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – Пермь, 2015. – № 11. – С. 38-45.
3. Песина С.А. Языковая картина мира в философском и лингвистическом осмыслении // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2005. – № 5(10): Общественные и гуманитарные науки (философия). – С. 358-362.
4. Русскоязычная универсальная интернет-энциклопедия «Википедия» [Электронный ресурс] – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 19.04.2020 г.).

Д.С. Горбачева

Курский государственный университет

г.Курск, Россия

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОЙ ПЕРИОДИКИ

***Аннотация:** в статье рассматривается обучение иноязычному говорению на основе применения текстов современной периодики в рамках коммуникативной методике обучения. Актуальность данной модели обуславливается повышением мотивации обучающихся и развитием навыков говорения в условиях реальной ситуации общения.*

***Ключевые слова:** тексты современной периодики, обучение говорению, коммуникативная методика.*

Применение текстов современной периодики на уроках английского языка – это наиболее вероятный способ приблизить процесс обучения к реалиям страны. Тексты периодики – это то, что может создать естественную культурологическую среду (например, литературные произведения, предметы искусства и реальной действительности). Применение данных материалов помогает учителю создать иллюзию приобщения к естественной среде изучения иностранного языка. У обучающихся имеется возможность симитировать реальную ситуацию общения – они могут представить определённую ситуацию, где им необходимо будет решать поставленную коммуникативную задачу.

Применение аутентичных текстов имеет как преимущества, в виде погружения в языковую среду, так и недостатки. Одним из них можно выделить трудности, которые возникают перед учащимися ввиду неадаптированности текстов. Также нередко тематика, предлагаемая в аутентичном материале, может не совпадать с изучаемой лексикой,

следовательно, может возникнуть пробел в процессе обучения, который должен быть неразрывен.

Для успешного применения текстов современной периодики на занятиях, учителю необходимо переработать содержащуюся в них информацию и, может быть, даже адаптировать ее к уровню владения языком обучающихся. Но, тем не менее, использование такого вида работы – это важный этап. Дети могут погрузиться в ситуацию общения, для решения той или иной коммуникативной проблемы, что, несомненно, повысит их мотивацию к изучению иностранного языка, так как они смогут попрактиковать свои знания и навыки в «живом» языке, что поможет в формировании лингвистической компетенции. Работа с аутентичными текстами – это расширение словарного запаса обучающихся, расширение их знаний о культуре и реалиях страны изучаемого языка, интенсификация процесса усвоения иностранного языка, благодаря подключению дополнительной мотивации.

Довольно часто учителя иностранного языка обращают свое внимание на тексты из журналов или газет. Данный выбор можно объяснить несколькими способами:

1. Аутентичные тексты представляют большое лингвистическое и тематическое разнообразие, так как они отражают настоящий язык;
2. Тексты периодических изданий актуальны и представляют информацию интересную для учеников;
3. Пресса – это источник изучения общественной жизни и реалий той или иной страны. [1, с. 2]

Как уже было сказано, для успешной работы с аутентичными текстами, учителю необходимо адаптировать их в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся. Важное место отводится принципу пассивности, что предполагает включение текстов, дифференцированных по уровню сложности, в процесс обучения.

Для обоснования использования аутентичных, неадаптированных текстов можно выдвинуть следующие аргументы, выделенные некоторыми известными методистами [2; 3]:

- Если обучающиеся изучают только упрощенные, так называемые искусственные, тексты, то в дальнейшем им будет намного сложнее воспринимать неадаптированную информацию из «реальной жизни»;
- Искусственные тексты характеризуются отсутствием определенных признаков текста, как особой единицы коммуникации, а именно, в них нет определенной авторской индивидуальности или национальной специфики;
- Большое разнообразие стилей и тематики аутентичных текстов определяет интерес обучающихся к их изучению;
- Благодаря аутентичным текстам, обучающиеся могут познать культуру страны изучаемого языка;
- Аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка в естественном социальном контексте.

Степень подготовки обучающихся можно определить по количеству аутентичных текстов, которые они могут понять, так как одна из практических целей обучения иностранному языку – это обучение в условиях, приближенных к реальным. Следовательно, если обучающиеся могут воспринимать информацию из неадаптированных источников, то их уровень владения языком достаточно высок. Но перед учителем стоит важная задача в процессе обучения иностранному языку на основе аутентичного материала – научиться подбирать и приспособлять его таким образом, чтобы он соответствовал целям обучения, придумывать упражнения, чтобы у обучающихся возникало желание овладеть языком, т.е. мотивация к изучению.

Обучение говорению – это сложный процесс. Необходимо учитывать, что монолог и диалог обучающегося должны обладать

относительной непрерывностью, логичностью и связанностью, коммуникативной направленностью и иметь смысловую завершенность.

Технология применения текстов периодики заключается в погружении в аутентичную среду. Необходимо создать на уроке атмосферу, в которой обучающиеся смогут услышать или прочесть неадаптированный текст, тем самым познакомиться с реалиями и особенностями страны изучаемого языка. Данная технология имеет прямое отношение к коммуникативной методике обучения иностранному языку. Коммуникативная методика обучения иностранному языку (Communicative Language Teaching) за последние три десятилетия полностью изменила точку зрения методологов на принципы преподавания языка, и в настоящее время является ведущим методом, практикуемым учителями. Источники изменений в подходе к обучению иностранному языку могут быть связаны с развитием области теории общения наряду с неудовлетворенностью учителей и методологов предыдущим аудиолингвистическим методом и методом грамматического перевода [6, с. 89].

Существует несколько алгоритмов применения аутентичных текстов для погружения в языковую среду. Поскольку одной из основных целей коммуникативного подхода является быстрое развитие навыков речи [5, с. 57], естественно, что это достигается посредством общения и взаимодействия между студентами. В данном контексте использование средств современной периодики играет немаловажную роль.

Диапазон типов упражнений и видов деятельности, которые можно применять при работе с аутентичными текстами, неограничен при условии, что такие упражнения позволяют учащимся достигать коммуникативных целей учебной программы, вовлекать обучающихся в общение, и требуют использования таких коммуникативных процессов, как обмен информацией, согласование смысла, и взаимодействие. Здесь также стоит упомянуть цель выполнения коммуникативных упражнений по Литтлвуду [4, с. 17-18]:

- обеспечивают «практическую работу»;
- улучшают мотивацию;
- позволяют обучающимся приобретать языковые навыки естественным путем;
- могут создать контекст, который поддерживает обучение.

Литтлвуд разграничивает упражнения на подготовительные и собственно коммуникативные (см. схему 1).



Схема 1. **Методологические основы коммуникативной деятельности**

В рамках подготовительной деятельности «учитель выделяет конкретные элементы знаний или навыков, которые составляют коммуникативные способности, и предоставляет обучающимся возможность практиковать их отдельно» [4, с. 85]. Основная цель таких мероприятий, по мнению автора, заключается в предоставлении обучающимся лингвистических знание форм без коммуникативной цели; обучающиеся должны подобрать определенные языковые элементы, которые будут достаточны для понимания. Литтлвуд предопределяет эти виды деятельности подкатегориями, такими как «собственно-коммуникативные», которые «учитывают коммуникативные, а также структурные факты о языке» и «структурные упражнения», которые направлены только на «механическую отработку или обучение парадигмы глаголов». Автор добавляет, что такие действия «служат для подготовки

обучающегося к дальнейшему общению», в ходе которого учитель будет признавать успехи своих учеников, а ученики могут практиковать свои вновь приобретенные знания. Кроме того, эти виды деятельности могут использоваться в качестве продолжения коммуникативной деятельности с целью устранения пробелов в языковых знаниях учащихся.

Библиографический список

1. Казакова М. А., Евтюгина А. А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку. // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016.
2. Казанцева Г.Н. Методика изучения отношения к учебным предметам. // Иностранный язык в школе. 2007. № 7.
3. Кирсанова О.Ф. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка как средства формирования иноязычной культурологической компетенции. // Иностранный язык в школе. 2007.
4. Littlewood, W. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992
5. Richards, J. C. and Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. (6th edition) Cambridge: Cambridge University Press. 1986.
6. Turula, A. (2000) Metoda komunikacyjna - więcej blasków czy cieni? *Języki Obce w Szkole*, 2-3, pp. 41-46.

Ю.В. Грудинкина
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

**СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ КОГНИТИВНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА УРОВНЕ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация: в статье рассматриваются свойства, структура, важные составляющие компоненты методической модели содержания образования, направленной на формирование и включение когнитивного речемыслительного акта в ходе изучения иностранного языка на начальном этапе обучения. Актуальность данного моделирования объясняется строгими регламентирующими требованиями Государственного образовательного стандарта к реализации педагогического и, в данном случае, коммуникативного процесса.

Ключевые слова: педагогическая модель, когнитивные способности, младший школьный возраст, обучение общению, иностранный язык, начальное общее образование.

В наше время качество школьного образования напрямую зависит от многих аспектов его содержания, которое определяет Государственный образовательный стандарт. Требования документа к структуре, реализуемым условиям, результатам освоения учебной программы строятся строго на культурологической личностной ориентации учащихся, что говорит о стремлении развивать когнитивность каждого ребенка. Отсюда вытекает необходимость достаточной компетентности педагогов, ведь перед ними

стоит непростая задача: находясь в строгих рамках образовательного стандарта организовать продуктивное обучение и сформировать когнитивно-мыслительные способности своих подопечных. Говоря об этих способностях, следует отметить, что сейчас активная работа связана больше не с приобретением новых знаний, а с их анализом в межкультурном диалоге. И за достижение этого результата в начальной школе берется дисциплина «Иностранный язык».

Согласно учебной программе современного образца, обучение языку комплектует социокультурную компетенцию в процессе формирования коммуникативной компетенции и включения когнитивных способностей учащихся [1, с. 24]. Тут дело стоит за грамотной организацией учебной работы, точным подбором методов, непосредственно ведущих к главной цели процесса обучения – достичь определенного уровня коммуникативной компетенции школьника со всеми ее составляющими (языковая, социокультурная, речевая, когнитивно-познавательная, компенсаторная компетенции).

Для осуществления данной задачи с задействованием когнитивной активности обучающихся разрабатывается необходимая методическая модель, которая детально отражает структуру, важные составляющие, свойства данного процесса согласно новым государственным образовательным стандартам начальной школы. Слово «модель» (франц. *modèle*) переводится как «образец, мера, норма» и используется во многих научных областях.

Модель – это объект в виде знаковой формы, схемы или физической конструкции, созданный искусственным путем, являющих собой подобие исследуемого объекта, но в более простом виде отражает свойства, структуру, взаимоотношения и взаимосвязи между объектами [4, с. 224]

Процесс реализации когнитивных особенностей учащихся в ходе обучения общению на иностранном языке предполагает эффективную методическую включенность учителя, направленную на всецелое развитие детей младшего школьного возраста в образовательной среде [3, с. 56]. Для создания такой модели необходимо осуществить ряд действий, среди которых:

- формулировка цели;
- определение задач;
- обоснование методических принципов (основа данного процесса);
- определение соответствующих средств, методов, приемов, способствующих достижению положительных результатов;
- определение показателей и критериев эффективности процесса.

Модель активизации когнитивности младших школьников в процессе коммуникации на иностранном языке на начальном этапе обучения состоит из четырех ведущих **блоков**: целевой блок, теоретический блок, технологический блок и оценочно-результативный блок. Данные блоки являются частями единого целого, и только находясь в тесной взаимосвязи они помогут достичь установленные цели и решить поставленные задачи. Вышеупомянутые блоки содержат следующие структурные компоненты:

- целевой блок включает цели и задачи моделируемого процесса, которые определены и установлены заранее;
- в составе теоретического блока лежат необходимые принципы, подходы и содержание данного вопроса;
- технологический блок содержит алгоритм активизации когнитивных способностей школьников, средства, методы и приемы;
- показатели, критерии оценивания и, соответственно, результат процесса активизации речемыслительных способностей детей.

Единство модели эффективного включения познавательных способностей учеников младших классов составляет не только взаимосвязь блоков и их составляющих структурных компонентов, но и таких аспектов иноязычного образования, как учебно-познавательный, развивающий и воспитательный [5, с. 212]. Рассматриваемый нами процесс сложный и разносторонний по своему содержанию, которое основано на взаимосвязи всех субъектов иноязычного образования.

Целью реализации способностей учащихся младших классов является всестороннее развитие личности детей младшего школьного возраста в процессе решения учебных, воспитательных, развивающих, познавательных задач в ходе коммуникации на иностранном языке в образовательной среде [6, с. 87]. Данный процесс решает такие **задачи**, как:

- формирование навыков и развитие умений самостоятельно работать;
- развитие коммуникативных умений на иностранном языке;
- формирование мотивации к общению на иностранном языке;
- расширение лингвистического и общекультурного кругозора младших школьников.

Работая над данной моделью необходимо рассмотреть **подходы**, раскрывающие сущность и особенности процесса. Функциональный, проблемно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, лично-деятельностный, компетентностный подходы считаются ведущими подходами предлагаемой модели. Что касается технологического блока модели активизации когнитивных способностей младших школьников, он включает в себя такие структурные компоненты: **методы, методические условия, приемы, алгоритм и средства**, необходимые для реализации модели [2, с. 174]. Коммуникативный метод, такие активные методы, как метод проектов и метод дискуссии являются наиболее важными в ходе активизации когнитивных навыков детей. Основные **приемы**

технологического блока процесса активизации речемыслительных способностей:

- ролевого общения, активизирующий речевые возможности личности;
- создания ярких ассоциаций, активизирующий психологические процессы внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения на основе языкового материала;
- пробуждения, активизирующий творческие и речемыслительные способности школьников;
- упрощения, представляющий сложную информацию в доступной форме;
- объяснения, освещающий возможные познавательные и языковые затруднения;
- симулирования эмоций, обеспечивающий позитивные эмоции от учебно-воспитательного процесса;
- аналитического исследования проблемной ситуации, помогающий осуществлять анализ проблемных ситуаций в процессе коммуникативно-познавательной деятельности.

Основу **средств** активизации когнитивных способностей учащихся составляет система заданий, которая включает продуктивные, рецептивные и продуктивно-творческие комплексы упражнений. Очередной немаловажный компонент технологического блока – создание эффективных условий реализации методической модели. Необходимо разработать специальную систему заданий; создать мотивирующую к познанию и общению образовательную среду; создать разные виды мотивации, развивать познавательную активность младших школьников. Алгоритм реализации нашей модели предполагает постепенное прохождение мотивационно-стимулирующего, актуализации, аналитического, информационного, творческого, продуктивного и аналитико-оценочного этапов.

Последний оценочно-результативный блок состоит из нескольких **критериев**, которые реализуют методическую модель активизации когнитивных видов деятельности учащихся начальной школы на конечном этапе. Аналитический критерий демонстрирует, как дети умеют анализировать проблемные ситуации, адекватно ли активизируют когнитивные способности в процессе обучения иноязычному общению. Мотивационно-ценностный представляет развитие мотивации к иноязычному общению, ценностных ориентаций, обязательных для успешной реализации общения на иностранном языке. Операционно-деятельностный критерий показывает умение использовать языковые средства и социокультурные знания в рассматриваемом процессе.

Методическая модель содержания образования, основанная на активизации когнитивных речемыслительных способностей учащихся младших классов, играет значимую роль в процессе обучения общению на иностранном языке на начальном этапе. Сведения, полученные в процессе реализации данной модели способствуют дальнейшему построению пути индивидуального когнитивного развития младшего школьника. А **результат** данной модели – культурная личность, направленная на духовное и интеллектуальное совершенствование в процессе иноязычного общения.

Библиографический список

1. Беляева Н. А. Активизация познавательных интересов как путь повышения успеваемости: Автореф.дисс.канд.пед.наук. М.: 1953, 20-25 с.
2. Зубов А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М.: Академия, 2009. – 173-175 с.
3. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2009. – 54-60 с.

4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 224 с.
5. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. Научно-методическое пособие. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2013. – 212-213 с.
6. Кузнецова, Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьника / Л. В. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2017. – 82-98 с.

В.И. Гурина
Курский государственный университет
г. Курск, Россия

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена особенностям применения методики драматизации в процессе обучения иностранному языку на уровне основного общего образования. В статье рассматриваются понятие и основные виды драматизации, подчеркивается необходимость использования данной педагогической технологии, а также рассматриваются условия для ее эффективного применения. Раскрываются особенности приемов драматизации на уроках иностранного языка, и описывается практический опыт их применения.

Ключевые слова: драматизация, педагогическая технология, театральная педагогика, иноязычное образование, виды драматизации.

В современном образовании на сегодняшний день центром внимания педагогов является ученик, его личность и индивидуальность. В связи с этим, одной из главных целей учителей является выбор оптимальных методов обучения. Новые образовательные стандарты влекут за собой изменения в языковой политике школ. Разнообразные формы и средства обучения находят отражение в современной методике преподавания иностранных языков. Сегодня иностранный язык является не просто учебным предметом, а базовым элементом современной системы образования. Несомненно, роль уроков иностранного языка в школах колоссальна, поскольку ученики получают опыт использования иностранного языка как средства

межкультурной коммуникации, познания мира и культуры других народов, осознают личностный смысл овладения иностранным языком.

В настоящее время существует немало методов преподавания, которые способствуют обучению грамматике, фонетике, чтению и говорению на иностранном языке, но часто педагоги забывают о важности креативного подхода в образовательном процессе, который, безусловно, делает уроки более интересными, а изучаемый материал более воспринимаемым учениками. В связи с этим на уроках иностранного языка можно применять такую педагогическую технологию, как драматизация. Следует отметить, что данная методика не имеет широкой популярности в использовании среди школьных педагогов, поскольку большинство из них считают, что она связана скорее с актерским мастерством, нежели с иностранными языками. Тем не менее, у драматизации есть большой образовательный потенциал, и она заслуживает внимания, так как помогает не только раскрыть таланты обучающихся, но и значительно повысить мотивацию изучения языка.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей применения драматизации в обучении в процессе изучения иностранного языка на уровне основного общего образования.

Объект исследования – процесс обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – методические аспекты использования драматизации при обучении иностранным языкам на уровне основного общего образования.

В соответствии с целью, объектом и предметом были сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. определить роль драматизации в иноязычном образовании;
2. рассмотреть специфику работы с видами драматизации на уроке иностранного языка;
3. провести эксперимент по целесообразности внедрения материала с использованием драматизации в учебный процесс.

Понятие «драматизация» не просто ассоциируется с театром, а является важным компонентом театральной педагогики, которая раскрепощает психофизический аппарат учеников, развивает их интеллект и реализует речевое общение. Педагогам следует включать драматизацию в процесс обучения иностранным языкам и уходить от стереотипных размышлений о том, что подобная методика будет полезна только для студентов театральных образовательных заведений, а в школе это всего лишь игра и развлечение для учеников. Как говорил величайших драматург К.С Станиславский: «Если бы смысл театра был только в развлекательном зрелище, быть может, и не стоило бы класть в него столько труда. Но театр есть искусство отражать жизнь» [7, с. 369]. Следовательно, применение драматизации в иноязычном образовании формирует у учеников представление о действительности, развивает их память, мышление и воображение, а также навыки планирования. Опираясь на это, мы можем сказать, что внедрение драматизации на уроках иностранного языка будет целесообразным по ряду причин.

Во-первых, различные виды драматизации позволяют преодолеть языковой барьер у обучающихся, и улучшить их коммуникативные навыки. Увлеченные процессом ученики забывают про неуверенность в использовании языка и боязнь совершить ошибку, а значит, их речь становится более свободной.

Во-вторых, драматизация в иноязычном образовании помогает развиваться ученикам как личностям. Дети становятся более наблюдательными, внимательными, у них появляется воображение, наблюдательность, сила воли и творческая инициативность; а также они приобретают нравственные жизненные ценности.

В-третьих, повышается мотивация к изучению иностранного языка. Нетрадиционный метод обучения вызывает заинтересованность у учеников, желание проявить себя, реализовать свои возможности или приобрести

новые. Уроки иностранного языка перестают утомлять, а наоборот, повышают мотивированность к выполнению заданий.

При работе над драматизацией на уроках иностранного языка следует не забывать об основных принципах обучения, ведь как говорил отечественный методист Е.И. Пассов, неправильно сформулированные, неясные, неадекватные принципы обучения зачастую ставят под удар весь процесс обучения [5, с. 162]. Таким образом, необходимо учитывать следующие принципы:

1. *Принцип сознательности*: сознательное участие обучаемого в общении и обучении иностранному языку;

2. *Принцип активности*: овладение иностранным языком успешно только в том случае, если обучающийся активно участвует в процессе обучения;

3. *Принцип наглядности материала*: роль визуальных средств невозможно переоценить в образовательном процессе.

4. *Принцип доступности*: достигается путем использования правильно подобранного материала и метода обучения иностранному языку.

5. *Принцип прочности*: материал должен быть усвоен таким образом, чтобы обучающийся мог при необходимости извлечь из памяти нужные единицы и уметь их правильно применить;

6. *Принцип систематичности*: процесс обучения успешней и результативней, если состоит из отдельных последовательных шагов и отличается непрерывностью.

Кроме того, учителю важно знать, что существуют различные виды драматизации, а в зависимости от них учитель должен распределить деятельность в образовательном процессе поэтапно, а также следует не забывать, что задача педагога не поставить идеальный спектакль, а обучить школьников иностранному языку посредством данной методики. Итак, среди наиболее распространенных видов драматизации выделяют следующие:

- Театрализация (данный методический прием требует особой предварительной подготовки: изучение лексики по материалу урока, заучивание реплик, коллективная работа над оформлением декораций и т.д);
- Импровизация (прием, в котором полностью отсутствует подготовка со стороны учеников. Им даются ситуации на уроке перед инсценировкой с целью применения на практике уже приобретённых и отработанных навыков и знаний);
- Пантомима (прием, основанный на невербальном поведении: мимики, жестов, движений. Ученики разыгрывают сценку, которая символизирует не только действия, но также и настроение, и эмоции (радость, страх и т.п.)
- Ролевые игры (прием, включающий в себя различные игровые упражнения (скетчи, этюды, сценки) на материале текстов произведений элементами театральной педагогики).

Для эффективности внедрения вышеперечисленных приемов учителям необходимо следовать следующим условиям:

- учитывать языковой уровень учеников;
- учитывать возрастные особенности;
- учитывать возрастные и психологические особенности учеников;
- организовывать работу поэтапно;
- создать мотивационную среду для учебного процесса;
- учитывать важности роли учителя.

Для того, чтобы убедиться в эффективности и рациональности внедрения драматизации в процесс обучения иностранным языкам, нами было принято решение о проведении педагогического эксперимента. Его **целью** являлась разработка и апробация учебно-методических материалов по использованию драматизации как педагогической технологии в процессе преподавания иностранного языка.

Под педагогическим экспериментом подразумевается вид исследования, применяемые с целью выяснения эффективности использования отдельных конкретных методов и средств обучения [1, с. 47].

Проведение данного эксперимента предусматривает решение определенных **задач:**

1. Определение начального уровня заинтересованности в изучении английского языка и мотивации к осуществлению общения на нем;
2. апробация различных приемов драматизации в процессе обучения иностранному языку;
3. Проведение и контрольное тестирование для выявления результатов эксперимента.

Эксперимент проводился на базе МБОУ «Школа №7 имени А.С Пушкина» г. Курска. Участниками эксперимента стали учащиеся 8 класса в количестве 13 человек. Поскольку он проводился в небольшой группе нам удалось наблюдать за процессом внедрения драматизации и результатом опытно-экспериментального обучения. Экспериментально-опытное обучение строилось по принципу естественного эксперимента, что предполагало включение опытно-экспериментальной работы в процесс обучения.

В процессе проведения педагогического эксперимента, в соответствии с особенностями учебно-методического комплекса, нами были предложены следующие приемы драматизации:

1. **Импровизация.**

Так как данный прием не требует предварительной подготовки, его можно использовать на любом этапе урока. Нами предложена импровизации для речевой разминки:

Read the poem in a usual way. Then read it as if you are: *tried, bored, scared, happy, ill.*

I watched TV. You talked to Billy.

He played football and she cried a lot.

We wanted to sleep. They skated with Willy.

The day was odd.

Прием импровизации также было целесообразно использовать в ходе урока на послетекстовом этапе при работе с текстом. Обучающимся необходимо составить диалог, используя в своей речи ранее изученную лексику и активный вокабуляр текста. В связи с тем, что импровизация основана на спонтанности, данное задание может показаться сложным. Но в случае если школьники владеют нужной лексикой, данный прием не сможет вызвать трудности. Пример задания:

Imagine that you are a famous scientist and your friend is a well-known journalist. Make up a dialogue and discuss pros and cons of modern technologies in our life.

2. Пантомима

В ходе эксперимента пантомима была использована нами для закрепления изученной лексики из ранее прочитанного текста. Перед применением этого приема ученикам было предложено упражнение на соотнесение английских слов с их русскими эквивалентами, а после проверки ученики по очереди выходили к доске и, не называя слово, должны были объяснить одноклассникам его значение с помощью жестов. Пример задания:

Match the following words with their meaning in Russian. Use only movements or gestures to describe these words to your friends.

1. Plane	a. Воздушный шарик
2. TV set	b. Телевизор
3. Train	c. Очки виртуальной реальности
4. Balloon	d. Транспортное средство
5. Vehicle	e. Поезд
6. Rocket	f. Астронавт
7. Astronaut	g. Ракета
8. VR glasses	h. Самолет

3. Ролевая игра

Данный прием драматизации выполняет ряд функций, выполняющих следующие функции [3, с. 124]:

- мотивационную;
- обучающую;
- воспитательную;
- ориентирующую;
- компенсаторную.

Ролевая игра сочетает в себе элементы импровизации и театрализации, но в то же время, отличается от этих приемов. Несмотря на спонтанную, неподготовленную заранее речь, ученикам необходимо играть предложенную роль, в зависимости от заданной ситуации. В то же время, ролевые игры не требуют заранее подготовленных декораций, костюмов и т. п, но основываются на раннее изученной лексике. Пример ролевой игры:

«Computer game»:

Imagine that you and your classmates have a problem. Some of you are Programmers who want to create a shooter game. Meanwhile the others are Child Defenders who are against it. Who is right and what to do? Solve this problem. Choose one of the following roles:

- A Child
- Child's parents
- A Programmer
- A Psychologist
- A Gamer
- A Soldier

Безусловно, это лишь некоторые приемы драматизации, которые могут быть успешно использованы в учебном процессе на уроках иностранного языка.

В ходе контрольного анкетирования было выявлено, что благодаря использованным приемам драматизации уровень заинтересованности в изучении английского языка среди обучающихся группы увеличился. Таким образом, можно сделать вывод об эффективности методики применения драматизации в рамках иноязычного образования. Разработанные нами

упражнения и выполнение соблюдения условий могут быть эффективной основой для работы на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования.

Библиографический список

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М: Высш.шк. 1976 – С. 384.
2. Давыдов, В. Г. От детских игр к творческим играм и драматизации / Театр и образование [Текст] / Давыдов В. Г. - М.; Санкт-Петербург, 2013. — 110 с.
3. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. - СПб: Каро, 2006.- 192с. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. 2-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 188с.
4. Никитина, А.Б. Театр, где играют дети: Учебно-методическое пособие для руководителей детских театральных коллективов. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001 г.—287с.
5. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному языку. М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
6. Полякова, Т.Н. Театр в изучении немецкого языка. / Санкт-Петербург, 2007.—128с.
7. Станиславский 1954 — Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. Т. 1: Моя жизнь в искусстве. М.: Искусство, 1954. —369 с.

В.А. Дмитриева

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: Статья посвящена особенностям использования мобильных приложений как части образовательного процесса изучения иностранного языка. Рассматривается специфика работы с мобильными информационными технологиями. В статье приводятся результаты и выводы внедрения мобильных приложений в процессе исследования.

Ключевые слова: мобильные технологии, мобильные приложения, смартфоны, информационные технологии.

Процесс информатизация современного общества с каждым годом набирает обороты. Появление ЭВМ, первых персональных компьютеров, смартфонов и других средств технологического прогресса в корне изменили ход истории и окружение человека. В настоящее время каждый на протяжении всей жизни окружён продуктами информационного общества. Компьютеры, смартфоны – эти два изобретения имеют наибольшее влияние на нашу жизнь. В то время как компьютеры уже прочно обосновались в образовательном процессе, смартфоны и мобильные приложения многие рассматривают больше как часть индустрии развлечений. Однако мобильные технологии – это одно из самых перспективных направлений развития системы образования.

В мире насчитывается более 1,5 миллиарда мобильных телефонов. Это в несколько раз больше, чем количество персональных компьютеров. Мобильные телефоны становятся частью жизни человека с самого детства, при этом постоянно получая новые возможности и функции. Число детей,

имеющих доступ к смартфонам, растёт с каждым годом [3]. Именно сейчас учителя всё чаще начинают задумываться об использовании мобильных телефонов и их функций для увеличения эффективности образовательного процесса. Это имеет ряд причин: мобильные технологии стимулируют мотивацию к обучению и познавательный интерес обучающегося, повышают наглядность, способствуют индивидуализации образовательного процесса. Особенно перспективно они выглядят в качестве звена на уроках иностранного языка.

Научно-технический прогресс позволяет педагогам строить вокруг обучающегося интересную и яркую среду интерактивного обучения. Информационные технологии способствуют развитию творческих способностей, интеллекта, самостоятельности и стремления к саморазвитию обучающихся [1]. Всё больше внимания обращается на смартфоны, с которыми молодое поколение проводит практически все своё свободное время. Мобильные гаджеты используются преимущественно для хобби и развлечений, однако они имеют и образовательный потенциал. Телефон, который находится рядом с обучающимся огромное количество времени, обладает безграничным доступом к любой информации и может быть использован как часть образовательного процесса.

Нельзя не отметить, что ключевым фактором внедрения смартфонов и, соответственно, мобильных приложений является информационная грамотность учителя. Мобильные приложения будут совершенно бесполезны, если учитель не сможет гармонично внедрить их в цепь уроков и, что не менее важно, убедить учащихся в том, что переносные гаджеты – это не только вселенная развлечений, но и место для совершенствования собственных знаний. К сожалению, не все школы и учителя готовы к переменам: встречаются ситуации, когда школы либо не обладают достаточным техническим оснащением, либо и вовсе запрещают использование мобильных устройств [3]. Более того, в обществе прочно укоренилось представление о том, что учителям чуждо принятие

мобильных телефонов как средства обучения, и они всячески стараются изолировать учеников от их применения. Однако согласно исследованиям, около 65% учителей считают информационные технологии полноценными составляющими современного образования, 55% стараются использовать смартфоны, из которых 80% считают их эффективным способом повышения учебной мотивации. Эти показатели позволяют нам сделать вывод, что учителя стараются повысить свою информационную грамотность, понимая, что дигитализация образования имеет не последнюю роль в современном образовании [3].

Сторонники использования мобильных технологий и отмечают положительные стороны их влияния на образовательный процесс. Среди них:

- доступность материала в любом месте и в любое время;
- предоставление возможностей для тренировки аспектов речевой деятельности, например, навыков аудирования, без использования дополнительного оборудования;
- красочная и яркая подача изучаемого материала;
- возможность автопроверки выполненных упражнений и анализ сделанных ошибок;
- возможность дистанционного обучения, что является особенно важным для учащихся с ОВЗ или тех, кто живёт в местности, которая является отдалённой от образовательных учреждений;
- как продукт современности, мобильное приложение строится на том лексическом материале, который отражает новейшие изменения языка и стиля речи [3];
- возможность повышения мотивации к обучению;
- возможность создания интерактивной коммуникативной ситуации, в которой учащийся может потренировать усвоенный материал.

Однако, несмотря на то, что мобильные технологии могут разнообразить образовательный процесс, они не могут заменить ни

учителя, ни традиционные методы обучения. На это существует ряд причин:

1. Во время использования информационных технологий создаётся тесная связь двух дисциплин: иностранных языков и информатики. Это имеет определённые минусы, связанные с тем, что если учащийся испытывает некоторые трудности с использованием мобильных технологий, существенно снижается его мотивация, и, следовательно, степень усвоения материала.

2. К сожалению, довольно часто качество работы имеет прямую зависимость от технических характеристик смартфона, наличия необходимого программного обеспечения, скорости передачи данных и многих других факторов. Поэтому если смартфон учащегося не имеет необходимых характеристик, процесс обучения может быть затруднён, либо же прерван.

3. Как бы ни было эффективно обучение с использованием мобильных приложений, оно уступает классическому способу, так как не имеет живого взаимодействия учителя и учащегося. Такое отсутствие прямого контакта может снизить эффективность обучения, так как для некоторых учащихся очень важно получать мотивацию не только от своих собственных целей, но и от своего учителя.

4. Несмотря на сравнительно большие разрешения экранов у смартфонов, работа с большими объёмами текстов в мобильных приложениях часто вызывает затруднения, так как нет возможности увидеть весь текст перед собой сразу.

5. При помощи мобильного приложения исчезает возможность практики устной речи, что препятствует развитию коммуникативной компетенции [3].

Приняв во внимание перечисленные выше достоинства и недостатки, можно сделать вывод, что смартфоны станут отличным дополнением к уроку, увеличив вовлечённость ученика в образовательный процесс.

Однако всё это должно происходить под строгим контролем учителя, чтобы мобильное приложение из средства обучения не превратилось в предмет, который отвлекает от обучения.

Для того чтобы выяснить, какие достоинства и недостатки имеют различные методы работы на уроке с использованием современных технологий, было решено провести исследование. В МБОУ «Лицей №6 им. М.А.Булатова» в 6 классе на протяжении нескольких недель на уроках иностранного (немецкого) языка использовались мобильные приложения на разных этапах урока. В начале и в конце исследования ученикам (19 человек) было предложено заполнить анкеты и поделиться своими впечатлениями не только про используемые мобильные приложения, но и про техническое оснащение лицея в целом.

Обучающиеся работали с несколькими приложениями, такими как:

- «Учим немецкие слова со СМАРТ-УЧИТЕЛЕМ» - приложение, направленное на изучение лексики, имеет аудио и визуальное сопровождение, тесты на закрепление и повторение, контрольный тест, а также имеет функцию работы с ошибками с их последующим анализом и отработкой. Оно использовалось как приложение для домашней работы, с помощью которого обучающиеся должны были закрепить лексику, которую они прошли на уроке;

- Learn and Play German Free – популярное мобильное приложение для изучения немецкого языка, также используемое для отработки лексического материала. Предлагает пользователю изучение не только слов, но и алфавита, содержит в себе тесты и самоконтроль. От предыдущего приложения отличается более красочным визуальным составляющим. Использовалось как для работы в классе с учениками, которые быстрее других выполняли упражнения, так и в качестве отработки слов дома;

- German Bubble Bath – мобильное приложение, которое в игровой форме позволяет ученикам повторить изученную лексику; использовалось

для работы в классе и в домашней работе (обучающиеся должны были набрать максимальное количество баллов в каждой из возможных категорий и показать скриншот (снимок экрана смартфона) с результатом учителю, чтобы на следующем уроке получить поощрение);

- Quizlet – известное норвежское приложение, в котором обучение лексике происходит посредством создания различных модулей с флэш-карточками, с которым можно добавить озвучивание слова и изображение. Также приложение предоставляет возможность отработки слов при помощи нескольких мини-игр. Приложение использовалось в качестве домашнего задания;

- Kahoot! – онлайн мобильное приложение – викторина, в котором учитель может заранее создавать различные тесты на абсолютно любую тематику, чтобы после обучающиеся посоревновались друг с другом в знаниях и скорости реакции [2]. Использовалось для работы на уроке.

Попробовав приложения в деле, учащиеся заполнили анкеты и поделились своим мнением. Обработав результаты анкетирования, мы получили следующие результаты:

1. Из 19 учеников, принимавших участие в исследовании и анкетировании, 60% отметили в качестве приложения, которое им понравилось больше всего, Kahoot!. Главной причиной этого выбора является соревновательный элемент, который заметно повышает уровень мотивации во время занятия. 15% опрошенных отметили German Bubble Bath, назвав это приложение очень хорошим тренажёром, где в игровой и непринуждённой форме можно выучить новую лексику. 10% школьников понравилось приложение «Учим немецкие слова со СМАРТ-УЧИТЕЛЕМ», назвав его тренажёром, где легко и интересно учиться весь новый материал. 7% и 8% забрали приложения Quizlet и Learn and Play German Free соответственно. Quizlet показался ученикам старшей школы скучным на фоне остальных приложений, а Learn and Play German Free обладал

однообразными тестами, которые через несколько раз использования быстро надоедали обучающимся, ослабляя мотивацию к обучению.

2. Отвечая на вопрос об оснащённости школы техническим оборудованием, все 100% школьников отметили, что в лицее присутствует все необходимое для работы с новейшими технологиями: компьютер, проектор, колонки, интернет. Однако мобильные приложения ранее не использовались учителями до начала исследования. Обучающиеся выразили надежду, что эта тенденция продолжит развиваться в их лицее, отметив то, что с приложениями процесс обучения становится легче и увлекательнее.

3. Более того, учащиеся во время анкетирования отметили, что домашнюю работу, которая связана с использованием мобильных приложений, хочется выполнять сразу и не откладывать, а то и вовсе забывать про неё. Мы считаем, что это связано, прежде всего, с новизной такого способа для обучающихся, которые раньше не рассматривали свои смартфоны как средство обучения.

Исходя из полученных результатов, можно сделать несколько выводов. Прежде всего, необходимо отметить, насколько сильное влияние может иметь мобильное приложение на мотивацию и интерес обучающихся во время учебного процесса. Особенно это было заметно с приложением Kahoot!, во время занятия с которым ученики продемонстрировали самый высокий уровень заинтересованности. Это также говорит нам о том, что для успешного внедрения мобильного приложения в урок желательно добавить элемент соревнования. Учитель может, к примеру, использовать игровые приложения, как German Bubble Bath, объявив, что те ученики, которые наберут наибольшее количество очков за определённое время, получат поощрение в виде оценки, сладости или медали.

Во время поиска приложения по отработке изучаемой лексики важно обращать внимание на наличие аудио сопровождения и красочных иллюстраций, что облегчает восприятие информации.

Один из первостепенных критериев, на которые должен обращать внимание учитель при выборе приложения – это то, с какими системами это приложение совместимо. Обучающиеся сейчас имеют, в основном, смартфоне на базах операционных систем Android и iOS, поэтому необходимо искать приложение как в Play Market, так и App Store, особенно если учитель планирует использовать функции приложения как дополнение к домашней работе. Если же приложение имеется только на одной платформе, то выходом может стать его использование в качестве классной работы, где ученики могут взаимодействовать друг с другом, либо же разделить их на команды, где несколько человек будут решать задачи сообща.

Также не стоит забывать, что мобильные приложения – лишь дополнение к основной части урока, поэтому оно не может заменить учебник или объяснение учителя. Более того, не стоит вводить приложение больше одного раза за занятие, в противном случае ученики быстро привыкнут к применению приложений и уровень мотивации отдельных учеников может снизиться.

На современном этапе развития образования мобильные приложения имеют большой потенциал использования не только в сфере развлечения, но и в образовательной среде, становясь учителю помощником в создании необходимой атмосферы и создавая дополнительную мотивацию, которая необходима для успешного изучения такого предмета, как иностранные языки.

Библиографический список

1. Горбунова Л. И., Субботина Е. А. Использование информационных технологий в процессе обучения // Молодой ученый. 2013. №4. С. 544-547. [Электронный ресурс] URL <https://moluch.ru/archive/51/6685/> (дата обращения: 20.02.2020).
2. Климентьев Д. Д., Климентьева В. В. Доступные мобильные приложения в образовании: бесплатно, интересно, несложно и эффективно // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 1 (45). С. 198-205. [Электронный ресурс] URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35043044> (дата обращения: 12.11.2019)
3. Проничева Ю.В. Интеграция мобильных приложений в процесс обучения иностранному (английскому) языку: преимущества, недостатки, перспективы развития, 2014.
URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/11/24/integratsiya-mobilnykh-prilozheniy-v-protsess> (дата обращения: 20.02.2020).
4. http://elibrary.sgu.ru/VKR/2018/44-03-01_816.pdf (дата обращения: 20.02.2020).

А.С. Епишева
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные способы словообразования в современном английском языке и выявляются связи между лексическим составом языка и его словообразовательной системы. Происходит обоснование важности обучения словообразованию на уровне основного общего образования. На основе краткого анализа УМК и методических разработок по обучению словообразованию английского языка приводятся примеры оригинальных упражнений по развитию словообразовательных навыков у обучающихся на ступени основного общего образования с целью повышения их мотивации в изучении незнакомых слов и самого английского языка в целом.

Ключевые слова: словообразование, английский язык, основное общее образование, словарный состав языка, словообразовательные навыки, разноуровневое содержание, словообразовательные упражнения.

Язык, выступая в качестве динамической и живой системы, развивается, преобразуется, прогрессирует, т.е. находится в непрерывном процессе развития, который охватывает все уровни: изменяется его звуковая система, обновляется морфология словарного состава, деформируется семантика слов и словосочетаний. Самые значительные и ощутимые модификации затрагивают лексический состав языка. Современный английский язык обладает отличительным свойством непрерывного образования новых словарных единиц, преобладающее число которых

создается при помощи наиболее продуктивных методов и принципов, привычных для английской языковой структуры.

О.М. Лашкевич относит к первостепенным причинам, порождающим изменения в языке, преобразования, которые происходят в социальной и культурной сфере внутри современного общества, а также технологическую революцию и глобализацию. Сам же английский язык, в представлении языковеда, играет роль своеобразного «донора» не только для расширения его собственного словарного состава, но и для обогащения других мировых языков [3].

Новообразование слов в английском языке преимущественно осуществляется посредством таких способов, как аффиксация, конверсия, сокращение и словосложение, которые использовались на протяжении длительного периода времени и до сих пор не утратили своего практического значения. При этом роль словосложения в английском языке существенно возросла за последние десятилетия. Например, в 60–70-х годах XX века словосложение в значительной степени уступало аффиксации, однако, уже к концу 80-х, согласно утверждениям Заботкиной, оно превзошло аффиксацию и составило около трети от общей совокупности новообразованных слов [2]. Создание аббревиатур и сокращение слов также оказывает влияние на интенсивность пополнения лексического состава английского языка, представляя собой наиболее простую и универсальную тенденцию [1].

В англо-американской научно-технической, экономической и публицистической литературе встречается огромное число разномысленных сокращений независимых слов и даже целых словосочетаний. Резкое увеличение количества аббревиаций легко объясняется тем, что сложные слова и длинные словосочетания кажутся неудобными, грузными и массивными, отчего естественным путём развивается стремление к передаче мыслей более кратким и не затратным по времени способом [6].

Таким образом, становится очевидно, что изменяющиеся мировые условия неизбежно влекут за собой и стремительные преобразования в языке.

Следовательно, организация, структура и основные принципы создания новых лексем должны составлять пристальный фокус внимания как учёных-лингвистов и языковедов, так и преподавателей английского языка.

Разработкой системы словообразования английского языка занимались многие лингвисты, литературоведы, доктора филологических наук и академики, в том числе и В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.А. Уфимцева, Н.М. Шанский, Е.С. Кубрякова и множество других советских и российских учёных. Они разделяли общее мнение о том, что, анализируя производное слово, состоящее более, чем из одной основы, нужно обязательно принимать к сведению структурно-смысловый принцип изучения. Иными словами, следует детально рассматривать не только структуру лексической единицы, подлежащей исследованию, но и её значение. Подобное представление сути обучения словообразованию играет ключевую роль в методике развития и формирования словообразовательных навыков у обучающихся 5-9 классов [5].

М.Б. Хайруллин подчёркивает актуальность обучения словообразованию английского языка «выполнением одной из стратегических задач в связи с коммуникативной направленностью учебного курса, что в то же время объясняется возможностью систематизации знаний в процессе обучения» [4, с. 137].

Вместе с тем обучение словообразованию на уровне основного общего образования приобретает особую актуальность не только в связи с необходимостью построения успешного коммуникативного контакта с собеседником, но и с увеличением количества заданий, предназначенных для проверки уровня освоенности лексико-грамматических навыков, которые зачастую встречаются в тестах основного государственного экзамена и всероссийских проверочных работ. Для успешной сдачи ОГЭ или написания ВПР обучающемуся требуется научиться с нерушимым постоянством выполнять словообразовательные упражнения, иначе все части речи, их приставки и суффиксы создадут ужасную путаницу в голове ученика.

Достижение же положительного результата позволяет ребятам укрепить накопленные знания и подготовиться для не менее успешной сдачи экзаменов следующей ступени обучения, в случае если они нацелены на поступление в университеты на те факультеты и специальности, где основное требование выражается в обязательном владении английским языком.

Самым часто встречающимся заданием в таких тестах является верная постановка указанных в скобках начальных форм путём их преобразования в подходящую по контексту часть речи. Очевидно, что без глубоких знаний о способах образования новых слов в английском языке решить подобное задание без ошибок практически невозможно. В связи этим в фокусе внимания оказывается тот факт, что выполнение заданий на словообразование способствует оптимальному закреплению языкового и лексического материала, его систематизации, развитию языковой догадки при самостоятельном чтении текстов на иностранном языке, снабжает учеников навыками, которые необходимы для осуществления собственного анализа сложных слов.

Стараясь привить обучающимся навыки словообразования и передать им знания относительно значений, заложенных в тех или иных аффиксах и словообразовательных элементах или моделях, педагоги стремятся развить у них способность к выведению лексической семантики незнакомого слова без необходимости обращения к помощи словарей. При этом большую нагрузку составляет применение классических учебно-методических комплексов, рекомендованных стандартами образовательных программ. Однако подавляющее большинство школьных УМК не может похвастаться значительным многообразием заданий на тренировку словообразовательных навыков учащихся 5-9 классов. Методические разработки и пособия по данной теме тоже лишены разнопланового и разноуровневого содержания, который бы позволил учащимся с большей ловкостью и уверенностью, а также без страха столкнуться с трудностями приступать к решению продиктованных образовательными условиями задач.

Для облегчения процесса освоения словопроизводственного устройства английского языка и раскрытия его более эффективно усваивающегося потенциала и увлекательной стороны, нами был составлен ряд оригинальных упражнений, направленных на тренировку словообразовательных навыков у обучающихся на ступени основного общего образования.

1. **Choose the odd one out**

Это задание состоит из недлинной цепочки, в которую включены слова, составленные при помощи разных способов словопроизводства. Учащиеся должны догадаться, какое из приведённых в списке слов составлено не по общему образцу, отличается от других по какому-то конкретному признаку или, возможно, несёт совсем иной смысл. Например, в ряде слов look - watch - stare - parenthood - glance - see, четвёртое слово лишнее, поскольку является не глаголом, а существительным, к тому же, преобразованным аффиксальным способом, тогда как остальные слова сохраняют свою первоначальную структуру. Вместе с тем обучающимся необходимо не только найти лишнее слово, но и грамотно объяснить свой выбор.

2. **Insert the correct word**

Суть этого упражнения состоит в том, чтобы обучающиеся смогли правильно заполнить некоторые пропуски, которые имеются в словообразовательной цепочке. Под каждой цепочкой расположено несколько вариантов для выбора. Можно объединять слова по способу формирования, принадлежности к конкретной части речи или общему элементу, играющему важную роль в образовании данных лексических единиц. Помимо этого, допускается изменять объём и численность предлагаемых для выбора слов и их соотношения с использованными в цепи лексемами. К примеру, вместо одного верного варианта ответа сделать все варианты целесообразными или предложить не подходящие к заполнению пробела слова, чтобы предоставить возможность ребятам самостоятельно дополнить цепочку или выдвинуть свои варианты.

3. **Part-of-speech chaos**

По всей странице в хаотичном порядке разбросаны слова, принадлежащие к разным частям речи (глаголы, имена существительные, прилагательные, наречия), и собственно их наименования и вопросы, на которые они отвечают. Ниже нарисована таблица, в которой нужно распределить все эти слова и вопросы. Например, если ученик находит слово *operate*, то, поставив вопрос *what to do?*, определяет, что оно относится к категории глагола (*verb*). Можно использовать задания отдельно для каждой части речи или перемешивать их.

Однако для лучшего усвоения материала следует придерживаться принципа от простого к сложному, чтобы эта хаотичность расставленных на бумаге лексем не отразилась в головах школьников. Иными словами, сначала нужно использовать в задании только два вида категорий слов языка (глагол и наречие или существительное и прилагательное), а затем постепенно увеличивать их число, одновременно повышая уровень сложности. Также допускается дополнять задание просьбой к учащимся составить собственные предложения с распределёнными по колонкам таблицы словами.

4. **Spread the words correctly**

При выполнении этого задания главная цель учащихся лежит в правильном распределении предложенной группы слов. В рамку помещены несколько лексем, образованных при помощи того или иного аффикса. Ниже под номерами от 1 до 6 представлены словообразовательные приставки или суффиксы, объединённые схожим написанием или значением. Разнообразие использованных в рамке частей речи вариативно и может меняться в зависимости от соображений преподавателя. Например, такое упражнение прекрасно подходит для усвоения приставок с отрицательным значением и запоминания слов, образованных при их помощи.

5. **Complex jars**

Для отработки навыка построения сложных слов путём сложения двух основ будет полезно следующее задание: *form a new word from those two that*

lie in the jars. То есть необходимо образовать новое слово из тех двух, что помещены в одну из двух банок. Как понятно из формулировки, на листах с заданиями нарисованы две большие банки. Внутри них помещены слова, из которых при соединении двух основ можно образовать одно новое слово. Например, в левой банке может находиться слово back, а в правой - pack. Задача учеников разглядеть эти лексические единицы и правильно их соединить, чтобы получить целое слово backpack. Тем не менее, желательно, чтобы все сложные слова относились к какой-то одной общей или схожей по смыслу тематике.

В заключение следует отметить, что, поскольку самая значительная продуктивность принадлежит таким способам словообразования, как аффиксация, конверсия, словосложение и сокращение, необходимо уделять больше внимания изучению вопросов словообразования на занятиях английского языка, в том числе при подготовке обучающихся к сдаче основного государственного экзамена и всероссийских проверочных работ. Кроме того, рекомендуется использовать разноплановые, разноуровневые и разнообразные задания для тренировки словообразовательных навыков у обучающихся на ступени основного общего образования, чтобы повысить их мотивацию в самостоятельном изучении незнакомых слов и самого английского языка в целом.

Библиографический список

1. Бархударов Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка. – Издание: Высшая школа, 1975. – С. 132-133.
2. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 124.
3. Лашкевич О.М. Тенденции словообразования в современном английском языке // Вестник Удмуртского университета. Филологические науки. – 2007. - №5. – С. 45-52.
4. Хайруллин М.Б., Хайруллина А.М. Продуктивность и проблематизация заданий на словообразование при обучении английскому языку // Дискуссия. Педагогические науки. – 2014. - № 7 (48). – С. 134-137.

5. Шальнев Н.А. Развитие навыков словообразования у обучающихся на уроках иностранного (английского) языка. URL: <https://infourok.ru/razvitie-slovoobrazovatelnih-navikov-obuchayuschihsya-na-urokah-inostrannogo-yazika-1935602.html> (дата обращения 22.04.2020).

6. <https://www.gyrnal.ru/statyi/ru/1642/.html> (дата обращения 19.05.2020)

Н.А. Еремеева

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
РЕСУРСОВ В ХОДЕ РАЗРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ УРОКА
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Аннотация: В данной статье рассматривается роль информационных технологий в жизни человека в целом, а также в текущей ситуации развития глобальной цифровизации. Автор выявляет пути использования данных интернет-ресурсов на уроке иностранного языка и анализирует их влияние на процесс овладения изучаемым языком.

Ключевые слова: интернет-ресурс, онлайн-платформа, TEDTalks, Skyeng, урок иностранного языка.

В настоящий момент становится очевидной ситуация, в которой дистанционное образование или образование с участием электронных ресурсов становится не привилегией, а необходимостью. Несмотря на некоторые сопутствующие переходу к технологической реальности трудности, мы все же преуспеваем в интегрировании девайсов и переводу знаний в электронный формат. Рассмотрим, почему подобные преобразования понадобились в процессе обучения, как не потеряться в мире всемирной паутины и каким образом преподаватели могут пользоваться благами века технологий на своих уроках.

Прежде всего, стоит отметить, что вопрос использования электронных ресурсов в образовании не является новым. Например, В.А. Артёмов в своей книге «Психология обучения иностранным языкам» частично рассматривал его ещё в 1969 году. В частности, он выявлял влияние кибернетики на образование, а точнее на процесс восприятия

информации и процесс выставления оценок. Он полагал, что внедрение технических устройств позволяет преобразовать оценивание и сделать его более объективным. Это обусловлено тем, что машина способна разработать алгоритм, который, в отличие от отдельно взятого ответа обучающегося, мог бы презентовать действительный уровень усвоения знаний. Более того, он считал, что можно технологически повлиять на физиологические каналы связи и восполнить их недостающие свойства, к примеру, путём фильтрации акустических различий в родном и изучаемом языках. Он выдвинул предположение, что в скором времени машина будет способна контролировать весь процесс обучения, однако, все же не сможет заменить преподавателя, осуществляющего также воспитательную функцию [1, с. 148].

В 21 веке человечество пришло к тому, что абсолютное количество информации, содержащейся в свободном доступе, является фактически бесполезной. Становится понятно, что развитие технологического прогресса дарит людям как невообразимые возможности развития продуктивности, так и, в то же время, предпосылки для значительного её снижения [3, с. 4]. Так, например, в США и Юго-Восточной Азии сейчас ведётся разработка платформ, позволяющих полностью погружаться в мир виртуальной реальности. Такие ресурсы могут обеспечить не выполнимые ранее виды активностей для людей с ограниченными возможностями. Далее, конечно, возникает вопрос доступности подобных технологий для всех регионов.

Тем не менее, распространенность девайсов на данный момент вызывает и беспокойство. Американский автор Дуглас Рашкофф в 1995 году даже ввёл термин «screenager», состоящий из слов «screen» — экран и «teenager» — подросток [4]. Соответственно, это явление обозначает поколение подростков, для которых гаджеты стали частью повседневной жизни. Причём в большинстве ситуаций подобная характеристика носит отрицательный характер, так как, во-первых, это

пагубно сказывается на здоровье подрастающего поколения, во-вторых, зачастую это время перед экраном тратится не на полезные виды активности, а на прокрастинацию [5, с. 5].

Возникает вопрос, как же продуктивно использовать интернет и проводить время в нем с пользой. Здесь на помощь приходят образовательные платформы, о которых далее и пойдёт речь.

Сейчас существует множество различных видов онлайн-платформ. Среди них сайты, посвящённые дистанционному обучению (Coursera, edX), ресурсы с нормативно-правовой информацией (english.ru, fgos.ru), с материалами для учителей и обучающихся (ФЦИОР, Грамота.ру) или, например, с записями лекций по различным темам (Лекториум, TEDTalks). Пользователь может выбирать ресурс в соответствии со своими целями, уровнем оснащённости или предпочтительной формой работы.

В качестве фундамента нашего исследования была выбрана последняя платформа из указанных выше, а именно TEDTalks. Для начала, стоит объяснить, что это такое и как с этим обращаться. Итак, TED (technology, entertainment, design) — это изначально платформа для онлайн-конференций, первая из которых состоялась в 1984 году. Впоследствии ежегодные конференции стали записываться, в них теперь принимают участие не только учёные, но и обычные люди, желающие выступить с докладом по определённой проблеме. TEDTalks — это непосредственно сборник подобных лекций, доступный в онлайн-формате. Рассмотрим некоторые преимущества использования видеозаписей, размещённых на платформе [6].

Интеграция видео в рабочий процесс считается одной из наиболее эффективных методик развития коммуникативной компетенции обучающихся [2, с. 247]. Прежде всего, стоит отметить вариативность материалов и наличие различного рода тем на сайте. Это позволяет педагогу подобрать целесообразный материал для каждого обучающегося в зависимости от его уровня. При этом уровень видео можно определить с

помощью отдельных программ, таких как Lexile. Приложение анализирует вариативность речи и количество речевых единиц в ней и, исходя из этого, вынесет вердикт о примерном соответствии фрагмента определенному уровню владения [7]. На сайте TEDTalks пользователь может отсортировать компоненты по различным критериям, например, по длительности или количеству просмотров или же ознакомиться с представленным списком тем.

После выбора фрагмента преподаватель должен решить, каким образом он намерен организовать работу с видео. Здесь существует несколько основных приемов:

- Просмотр видео без звука. В данной ситуации может практиковаться языковая догадка, однако, стоит отметить, что на экране должны присутствовать привлекающие внимание элементы, чтобы обучающимся было легче сосредоточиться и применять их в качестве ориентира.
- Прослушивание видео без звука. Может применяться как альтернатива предыдущему варианту.
- Осуществление контроля понимания при помощи стоп-кадров. Преподаватель останавливает видео в значимые моменты повествования, чтобы убедиться, что обучающиеся улавливают основную идею или сюжетную нить корректно. Здесь возможна формулировка дополнительных вопросов по просмотренному материалу.
- Классический просмотр со звуком и изображением. Возможна предварительная постановка вопросов, раздача индивидуальных заданий на карточках, либо последующее совместное их выполнение.
- Перемешивание отрывков. Исходя из содержания, обучающиеся должны восстановить последовательность действий оригинального

сюжета. Стоит обратить внимание, что здесь возможно применение только материалов с линейным повествованием.

В условиях нашего исследования были разработаны материалы по видеофрагментам по темам: “Should we eat bugs?”, “The world’s English mania”, “Why do cats act so weird?”. Указанные разработки прошли апробацию в онлайн-школе Skyeng в качестве дополнений к урокам по темам: “Eating habits”, “Learning experience” и “Internet has changed our life”. В структуру вошли такие упражнения, как:

- обсуждение проблемных вопросов по теме;
- перестановка фактов из видео в правильном порядке;
- определение правдивых и ложных утверждений;
- разбор новой лексики по теме, построение предложений;
- сравнение двух похожих видеофрагментов;
- выполнение дополнительных заданий по работе с подкастами (для продвинутого уровня).

Упражнения были направлены на развитие коммуникативных навыков обучающихся и их способность взаимодействовать с техническими ресурсами. Можно сказать, что при включении мультимедийных компонентов в урок развивается мотивация обучающихся, а в ходе дискуссии с преподавателем и обсуждения актуальных проблем повышается их способность к критическому мышлению. Также стоит отметить, что использование информационных технологий оптимизирует процесс обучения, позволяя экономить время для отработки большего количества проблемных точек. Что касается речевых навыков обучающихся, взаимодействие с аутентичным контентом, несомненно, положительно сказывается на аудитивных и

произносительных навыках, максимально приближая обучающихся к взаимодействию в реальной языковой ситуации.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

- Помимо основного образования в настоящее время существует множество онлайн-ресурсов, которые могут применяться для самостоятельного овладения материалом.
- Преподаватель может использовать специальные платформы с общим доступом, чтобы обеспечить технологическое сопровождение урока, а также экономить время на проверку домашнего задания или осуществление контроля.
- Применение электронных образовательных ресурсов повышает мотивацию обучающихся и стимулирует их способность к независимому обучению.
- Использование аутентичной речи на занятиях является триггером для активации перцептивных и коммуникативных навыков обучающихся.

По итогам исследования можно сказать, что традиционное обучение, при наличии острой необходимости, можно заменить электронными формами. В условиях современных реалий эта особенность может являться ключевой для осуществления образовательной деятельности. Большинство видов деятельности, применяемых на основном уроке, может быть заменено на дистанционный формат. В этом преподавателю помогают электронные образовательные ресурсы. Таким образом, веб-сервисы являются в настоящее время необычайно эффективным дополнением к традиционным способам организации уроков иностранного языка.

Библиографический список

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. М.: Просвещение, 1969. 280 с.

2. Бегунова Я.А. Приемы использования видеоматериалов в формировании коммуникативной компетенции на английском языке // Ярославский педагогический вестник, 2014. Т.2, №1. С. 247-250.
3. Rosen, L.D. Rewired: Understanding the iGeneration and the Way They Learn / L.D. Rosen. N.Y.: St. Martin's Griffin, 2010. 256 p.
4. Rushkoff, D. Playing the Future: What we can learn from digital kids / D. Rushkoff. N.Y.: Riverhead Trade, 1999. 278 p.
5. Young, K.S. Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment / K.S. Young, C.N. de Abreu. N.Y.: Wiley, 2010. 312 p.
6. TED Talks [Electronic resource]. URL: <https://www.ted.com/talks> (дата обращения: 20.05. 2020 г.).
7. The Lexile Framework for Reading [Electronic resource]. URL: <https://lexile.com/> (дата обращения: 20.05. 2020 г.).

М.Г. Ершова

Курский государственный университет

Курск, Россия

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЯ- РАССУЖДЕНИЯ

Аннотация: В данной статье оговаривается вопрос об обучении английской пунктуационной системе на уроках иностранного языка в средней школе. Помимо этого, рассматриваются важность применения пунктуации при написании сочинения-рассуждения, а также методы и приемы овладения навыками постановки знаков препинания.

Ключевые слова: пунктуация английского языка, пунктуация русского языка, функции, методика обучения, сочинение-рассуждение, знаки препинания, эссе.

Излишне говорить, что часть письма без пунктуации трудно понять. Другими словами, пунктуация может показать читателю, что автор имел в виду, создавая свой текст. Общеизвестно, что совокупность знаков препинания, как на русском, так и на английском языках одинакова и включает в себя особые знаки, которые используются в письменной форме, чтобы отделить группы слов друг от друга и облегчить наше чтение.[2] Таким образом, использование знаков препинания в основном определяется грамматической структурой предложения, а именно его синтаксисом.

В английском языке используются почти те же знаки препинания, что и в русском языке: точка, запятая, точка с запятой, тире, скобки, вопросительный и восклицательный знаки, дефис, многоточие. Как и в русском, так и в английском языке пунктуация в тексте регулируется определенными правилами, но следует помнить, что правила часто

допускают использование различных знаков препинания в одной и той же ситуации. [3].

Помимо того, что существуют определенные правила расстановки знаков препинания в английской пунктуации, многие из них все еще являются сложными и некоторые, кто изучает английский язык, допускают ошибки.

При обучении иностранному письму очень ярко прослеживается интерферирующее влияние русского языка на иностранный язык. Когда русскоязычный студент уже обладает правилами расстановки знаков препинания в своем родном языке, он отражает те же самые правила на письмо на иностранном языке. Например, освоив правило на русском языке, когда перед союзом «но» ставится запятая, учащийся ставит ее перед английским союзом «but». [2].

При написании сочинения-рассуждения в письменной части ЕГЭ и ОГЭ частой ошибкой у учащихся, которые сдают экзамен, является сокращение. В письменной части экзамена, где задача экзаменуемого заключается высказать свое мнение с элементами рассуждения, знание пунктуации английского языка играет немаловажную роль. Во-первых, эссе должно быть написано в нейтральном, академическом стиле. Поэтому, пишущему сочинение-рассуждение следует избегать вопросов и восклицаний. Однако частые ошибки возникают при несоблюдении данной рекомендации и, более того, многие используют сокращения (I'm sure/ wasn't/ doesn't). Важно отметить, что данная ошибка повлечет за собой снижение балла на экзамене.

Что касается другого письменного задания, где экзаменуемому нужно написать письмо другу, особых ограничений нет. В этом случае допускается использование эмоций (вопросительного, восклицательного знака), сокращений через апостроф. Однако важно помнить, что при написании

письма другу следует уделить внимание запятой при обращении, написании даты, адреса. Во многих сборниках по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ авторы предлагают некоторые клише, поэтому частых ошибок в данном задании не предусматриваются.

К сожалению, в большинстве справочниках, УМК по иностранному языку не отводится никакого материала по разделу пунктуации английского языка. Поэтому учащиеся при постановке знаков препинания в иностранных текстах ориентируются на свой опыт и знания, которые были приобретены ими во время обучения пунктуации родного языка. Дети приходят в школу с большим количеством интуитивных знаний о грамматике и о том, как создавать смысл предложений.

Однако зарубежные исследователи достаточно широко раскрывают тему о методике обучения пунктуации. Это очевидно, ведь национальная учебная программа по английскому языку в Великобритании требует, чтобы дети в 1-м классе были ознакомлены с использованием заглавных букв, точек, вопросительных знаков и восклицательных знаков для разграничения предложений. К тому времени, когда они будут оценены в конце 2-го учебного года, знания, которые они должны продемонстрировать, включают использование запятых в списках и апостроф для обозначения контрактных форм. Когда дети сдают тест по грамматике, пунктуации и орфографии в конце 6-го года обучения, они должны будут иметь сложное понимание пунктуации, включая точное использование точек с запятой, двоеточий, тире и дефисов. [5].

Зарубежные ученые предлагают преподавателю, который решил выделить время на обучение пунктуации, на первое время обратить внимание на постановку точек и вопросительных знаков. Самое основное понятие в пунктуации – это предложение.[1] Это ключевой элемент обучения письму, но не основная единица, в которой дети – или большинство взрослых – говорят. На первом ключевом этапе учащиеся должны научиться ставить

заглавную букву в начале каждого предложения и точку или вопросительный знак в конце.

Просьба к детям посмотреть на список предложений и определить, какие из них требуют точки, а какие – вопросительных знаков, может помочь усилить использование пунктуации. Альтернативой этому является предоставление детям ответов и просьба писать свои собственные вопросы, используя творческие способности. Учащимся можно дать задание продумать свои собственные вопросы, на которые могли бы дать ответы (in Moscow; yes, but only on Fridays; half past eight.) [6]

После того, как дети усвоили представление о предложении, о его природе и постановки точки и вопросительного знака, они смогут понимать использование запятой. Это одна из самых сложных частей при обучении пунктуации, потому что писателю нужно выносить суждения о том, когда и где будет полезна запятая. Многие писатели имеют необычный подход к запятым, потому что они хотят изобразить отчетливый авторский голос, приводя в качестве примера щедрое использование запятых Джейн Остин [5]. При обучении постановки запятой в тексте, для учителя лучшим способом будет брать примеры из книг, рассказов на английском языке. Пример предложения будет являться некой базой, благодаря которой преподавателю будет легче объяснить цель постановки запятой в тексте.

Преподаватель может обнаружить, что дети лучше поймут кавычки, если их знакомят с ними через тексты с текстовыми баллонами и комиксами. Выноски можно оставить пустыми, а детям предложить сочинять диалоги. Впоследствии они могут написать свой собственный комикс, используя выноски, прежде чем превратить его в прямую речь и добавить текст, чтобы показать личность говорящих. Также можно использовать бессловесные иллюстрированные книги с богатыми сюжетами и повествовательными структурами, которые предлагают детям возможность заморозить кадровые сцены и добавить диалог. Еще один вариант – создать стоп-кадр. Когда

учитель использует стоп-кадр для изучения текстов, двое детей могут встать по обе стороны от детей в кадре и держать карточки с кавычками, когда каждый персонаж, то есть ребенок, объясняет свои мысли.[4]

После того, как учитель разъяснил учащимся основные моменты постановки того или иного знака препинания, для закрепления всего изученного будет лучше взять отрывок из популярной книги на английском языке (Винни Пух, Гарри Поттер и др.) и заменить всю пунктуацию на различные символы. Вместо этих символов учащимся достаточно поставить тот или иной знак препинания. Данный способ может быть активным поощрением детей к взаимодействию и разговору о знаках препинания в тексте.[6]

Вышеописанные методы обучения пунктуационной системы английского языка могут легко прорабатываться во время урока. Однако учащемуся достаточно освоить пунктуацию русского языка и далее сопоставить основные правила использования знаков препинания с пунктуационной системой английского языка. Такой подход поможет легче освоить пунктуацию иностранного языка и, более того, послужит отличным навыком, который поможет при написании развернутого сочинения-рассуждения.

Подводя итог, можно смело сказать, что пунктуация сложна и преподавателям невозможно просто научить детей правильно расставлять знаки препинания и ожидать от них точного применения этих знаний на протяжении всего письма. Стоит добавить, что в связи с тем, что в ЕГЭ и ОГЭ в разделе «Письмо» немаловажным критерием для проверки является пунктуация, при подготовке к экзамену обучающимся и преподавателям стоит выделить некоторое время для раздела английской пунктуации. Необходимо знать, что хоть и существуют некоторые правила, регулирующие пунктуацию, другие вещи являются вопросом выбора, и это одна из многих проблем, с которыми преподаватели сталкиваются, когда

учат детей пунктуации. Самое главное, что обучение пунктуации является неотъемлемой частью обучения хорошему письму и никогда не является самоцелью.

Библиографический список

1. Батагова, Е. В. Пунктуация в английском языке // Английский язык в школе – 2008. – № 5. – С. 10-13.
2. Маркова М.Г. Особенности проявления интерференции у детей подросткового возраста в процессе обучения письму на английском языке // Современные проблемы науки и образования – 2018. – № 5. – С. 2-10.
3. Попова. Л. П. Английская грамматика и пунктуация. – Москва: АСТ, 2015. – 224 с.
4. Krahn A. A New Paradigm for Punctuation. – London: Theses and Dissertations, 2014. – 218 p.
5. Brien, J. Teaching Primary English. – London: Sage Publications Ltd, 2012. – 224 p.
6. Truss, L. Eats, Shoots & Leaves: The Zero Tolerance Approach to Punctuation. – NY: Avery, 2003. – 240 p.

В.В. Истринина
Курский государственный университет
г. Курск, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема подготовки школьников к сдаче основного государственного экзамена (ОГЭ) по английскому языку. В статье описывается понятие «словарный запас», анализируются методы расширения словарного запаса учащихся, основанные на применении современных информационных технологий.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетенция, лексический компонент, словарный запас, информационные технологии

Современный этап развития образовательной системы Российской Федерации характеризуется ее устремленностью к подготовке высококвалифицированных специалистов, способных применять на практике профессиональные качества не только в своей стране, но и за рубежом. За последние несколько десятилетий Россия вышла на качественно новый уровень международного сотрудничества в передовых научных и технологических отраслях, а также в области экономики, бизнеса и т.п., что обуславливает необходимость качественной, как профессиональной, так и языковой, подготовки будущих специалистов.

Переход предмета «Иностранный язык» в разряд одной из основных дисциплин в учебных заведениях обусловлен, прежде всего изменением языковой картины мира и мышления личности. Если еще некоторое время назад иностранные языки изучались в школах и вузах для «общего развития», а о работе за границей никто и помыслить не мог, то на

сегодняшний день ситуация изменилась кардинальным образом: различные государства, в том числе и Россия, имеют обширные торгово-экономические связи с зарубежными странами-партнерами, создаются объединения государств по решению тех или иных политических, социальных и т.п. вопросов и проблем, стремительное развитие за последнее время получила сфера туризма. Все это говорит о том, что ни одно государство сегодня не функционирует само по себе, без активного взаимодействия с другими странами, а это приводит к необходимости подготовки квалифицированных кадров, не только профессионально владеющих теми или иными знаниями и умениями, но и способных представлять свое государство на международном уровне, т.е. осуществлять межкультурную коммуникацию на иностранном языке в области своей профессиональной подготовки.

В связи с таким процессом развития современного общества и государства, языковое образование стало важным элементом системы как школьного, так и вузовского образования, ориентируя свою деятельность на обучение молодого поколения иностранному языку, дающему им возможность познавать свою и чужую культуру, применять его как средство реального общения с носителями языка, успешно ориентироваться в современном мире, реализовывать свой творческий и профессиональный потенциал.

По мнению В.А. Козырева, иностранные языки сегодня входят в круг основных приоритетных направлений современной образовательной системы, поскольку язык – одно из средств личностной самореализации человека, гармонизации процесса коммуникации, успешного продвижения в различных социальных сферах, а также один из инструментов гуманитарных образовательных технологий [3]. Н.Г. Комлев также придает большое значение языку, отмечая, что язык «наиболее стабильный инструмент управления и очевидный носитель общественного сознания. А потому языку должно придаваться фундаментальное и стратегическое

значение» [4]. Следовательно, на сегодняшний день отмечается значительная степень влияния языка на все отрасли человеческой деятельности, что находит отражение в современных образовательных программах.

Итак, на современном этапе основная цель обучения иностранным языкам на уровне среднего общего образования – развитие *иноязычной коммуникативной компетенции*, что реализуется посредством *компетентностного подхода* в обучении. Рассмотрим подробнее данные понятия. Под компетентностным подходом О.Е. Лебедев предлагает понимать совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [5, с. 4].

В свою очередь, коммуникативная компетенция, согласно определению Н.Д. Гальсковой, – «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [1, с. 23]. В соответствии с определением, предложенным О.А. Сальниковой, коммуникативная компетенция – это «знания и умения, необходимые для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения» [7 с. 2]. Другими словами, рассматриваемая компетенция, прежде всего, – это способность вступать в общение с носителями изучаемого языка.

Следует отметить, что само по себе понятие «коммуникативная компетенция» является достаточно многоплановым и включает в себя ряд других компетенций и компонентов, среди которых наибольшее значение в рамках данного исследования представляет лексический компонент, заключающийся в формировании *лексического навыка*, предполагающего способность осуществлять автоматически и самостоятельно ряд действий и операций, связанных с выбором лексической единицы адекватно

замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной и рецептивной речи.

Овладение лексической стороной изучаемого языка – одна из наиболее актуальных проблем языкового образования. Расширение словарного запаса учащихся – вопрос, требующий внимательного подхода и больших усилий как со стороны учащихся, так и со стороны педагогов.

Под словарным запасом понимается: 1) совокупность лексических единиц естественного языка, значения которых известны лицу и могут быть им объяснены [6, с. 246]; 2) совокупность слов, обозначающих предметы, явления, понятия, которыми владеет человек, образующих его словарный состав, или лексику [2, с. 57].

Сложность и динамический характер феномена словарного запаса требует от педагога постоянного поиска эффективных средств и технологий, обеспечивающих учащимся все условия для овладения новыми лексическими единицами и активного использования уже известных слов. Анализ ряда методических трудов по обучению иностранным языкам показал, что на сегодняшний день большим потенциалом в языковом образовании в целом, и в обучении лексике в частности, обладают современные информационные технологии, которые сначала вошли в повседневную жизнь человека, а затем нашли применение и в образовательном процессе.

Сегодня интернет находит широкое применение на занятиях по иностранному языку. Неограниченное «виртуальное» пространство всемирной сети, дарит большие возможности для «реального» общения и языковой практики. Очень детально останавливаться на этом вопросе мы не станем, лишь отметим, что в настоящее время сеть Интернет предлагает невероятное множество всевозможных ресурсов и программ, работа с которыми обеспечивает создание языковой среды, максимально приближенной к реальной, чего ранее было невозможно достичь в условиях аудиторных занятий. К таким ресурсам и программам можно

отнести: аудио-и видео-подкасты; социальные сети; социальные медиа; социальные базы данных; коллективные гипертексты; компьютерные учебные материалы; электронные учебники; компьютерные словари, энциклопедии, справочные системы по лексике и грамматике изучаемого языка; презентационные технологии и т.п.

Современные Интернет-ресурсы также оказывают большую помощь при работе над изучением лексического материала иностранного языка, построенной на основе конкретных материалов. Так, например, в рамках дипломной работы перед нами стояла задача разработки комплекса упражнений, который должен был включать лишь те лексические единицы, которые характеризовались наименьшей частотностью употребления в контрольных измерительных материалах (КИМ) ОГЭ по английскому языку. Для выявления редко употребляемых слов нами была применена программа Webscript, доступная в онлайн-режиме на сайте www.webscript.ru. Данная программа обеспечила быстрое автоматическое вычисление частотности употребления каждого из слов в предложенном документе.

Благодаря применению программы Webscript удалось сформировать развернутый список всех лексических единиц, представленных в КИМ ОГЭ по английскому языку за 2019 и 2020 годы, что позволило нам определить перечень наиболее нечастотных слов, с целью их включения в разрабатываемый комплекс упражнений. Выявленные благодаря программе Webscript лексические единицы, заслуживают особого внимания при подготовке к ОГЭ по английскому языку, так как в силу их нечастого употребления учащиеся могут столкнуться с серьезными затруднениями в процессе сдачи ОГЭ по английскому языку и не достичь желаемого результата.

Таким образом, в качестве вывода отметим, что современные информационные технологии вносят большой спектр возможностей в процесс обучения иностранным языкам, в частности в развитие лексико-

грамматических навыков, а также навыков аудирования и чтения. Интернет позволяет внедрять новые средства обучения и повышать эффективность традиционных методов. Ресурсы сети Интернет обеспечивают неограниченный доступ к материалам на любые интересующие темы (наука, техника, медицина, история, искусство, кино и т.п.). Материалы из интернет-источников могут применяться как на аудиторных занятиях, так и в процессе самостоятельной работы учащихся. В силу того, что современные информационные технологии активно применяются школьниками в повседневной жизни, использование этих же технологий положительно влияет на процесс овладения иностранным языком, так как у учащихся в непрерывном режиме имеется доступ к любой информации на изучаемом языке, что повышает их мотивацию и познавательный интерес, обеспечивая эффективность процесса овладения иноязычной лексикой и пополнения своего словарного запаса.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
2. Деревянко Н.П. Формирование словарного запаса у младших школьников с ЗПР / Н.П. Деревянко, Е.А. Лапп // Практическая психология и логопедия. 2006. № 4. С. 57-60.
3. Козырев В.А. Языковое образование и языковая личность / В.А. Козырев, В.Д. Черняк // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. №1. С. 30-36.
4. Комлев Н.Г. Понимаем ли мы, на каком языке говорим [Электронный ресурс]. – URL: <https://lektsii.com/3-95784.html> (дата обращения: 19.05.2020).
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. №5, 2004. С. 3-12.
6. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике / Л.В. Мардахаев. М.: Академия, 2002. 388 с.
7. Сальникова О.А. Что включает в себя коммуникативная компетенция? / О.А. Сальникова // «Начальная школа плюс До и После», 2011. С. 1-5.

А.Ю. Казакова, Д.В. Федорова
Курский государственный университет
г. Курск, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ КАК СРЕДСТВА
ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена особенностям работы с мультипликационным фильмом как со средством формирования иноязычных навыков обучающихся на уровне основного общего образования. Авторы выделяют общие положения подходов к изучению лексики в отечественной и зарубежной методике и раскрывают специфику организации уроков по формированию лексических навыков с применением видеоматериалов. Особое внимание обращается на психофизиологические особенности обучающихся на уровне основного общего образования. На основе анализа этапов работы с видеоматериалом и лексикой создается комплекс упражнений, направленный на развитие иноязычных лексических навыков на основе мультипликационного фильма.

Ключевые слова: иноязычные лексические навыки, мультипликационный фильм, основное общее образование, мотивирование.

В настоящее время на уровне основного общего образования очень остро стоит проблема формирования иноязычных лексических навыков на уроках английского языка. Как правило, обучающиеся по мере своего взросления теряют мотивацию к процессу обучения в целом, и к процессу изучения новых слов, в частности. Им становится неинтересно заучивать новые лексические единицы, а затем отрабатывать их на различных упражнениях, а произвольное запоминание лексических единиц

практически сводится к нулю. Поэтому, преподаватели английского языка стараются найти всевозможные способы для того, чтобы сделать процесс формирования иноязычного лексического навыка максимально интересным и необычным. Неслучайно, в современной отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков существует большое количество исследования, посвященных данной проблеме: к ним можно отнести работы Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, Е.Н. Солововой, Э. Райдер и многие другие [2, 5, 8].

Для повышения мотивации обучающихся и создания условий для произвольного запоминания лексических единиц можно использовать аудиовизуальные средства, которые привлекают внимание обучающихся и делают процесс изучения новой лексики более захватывающим. Одним из таких средств может, по нашему мнению, стать мультипликационный фильм, поскольку он соответствует интересам возрастной категории обучающихся на уровне основного общего образования.

Исследование мультфильма как нового средства повышения мотивации к изучению новой лексики крайне важно, поскольку именно это средство может решить проблему недостаточной мотивации обучающихся, сниженной способности овладевать иноязычной лексикой, а также поможет эффективно организовать процесс произвольного запоминания новых лексических единиц на уроке иностранного языка (по объективным, не зависящим от преподавателей причинам). Именно это определяет актуальность нашего исследования.

Анализ работ многих методистов (Е.И. Пассова, Н.Е. Кузовлева, Д.А. Литвиненко, Л.С. Медведева, В.Б. Царькова и С.Н. Пшеничникова) показал, что основная проблема при формировании лексического навыка заключается не только в заучивании слов, но и в том, чтобы добиться употребления обучающимися изученных лексических единиц в процессе коммуникации согласно речевой ситуации [4, с. 24]. То есть заучивание лексических единиц не гарантирует овладение лексическим навыком,

поскольку его сформированность заключается в изучении лексической единицы в разных аспектах ее употребления.

В ходе исследования мы изучили подходы к обучению лексике в отечественной и зарубежной методике и пришли к выводу, что все авторы вышеупомянутых подходов (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, В.А. Бухбиндер, Е.И. Пассов, В.С. Коростелев, Э.П. Шубин, П. Нейшен, С. Торнберри и Э. Райдер) находят заучивание слов крайне неэффективным способом формирования лексического навыка. Все они уверены, что запоминать слова необходимо в контексте, и именно так можно значительно пополнить словарный запас. Е.И. Пассов, основатель функционального подхода, которого мы будем придерживаться в своем исследовании, считает, что, так как лексическая единица имеет свою речевую функцию, которая вызывает вспоминание лексики в конкретной речевой ситуации, то изучать слова нужно именно в речевых ситуациях. Таким образом, обучающиеся усваивают лексические единицы подобно тому, как они функционируют в речи; и при таком способе изучения лексики, усваивается связь «функция-форма слова» [3, с. 110].

Чтобы разработать максимально эффективный урок по формированию лексического навыка, необходимо знать формы его организации. Исследование различных классификаций этапов работы с лексическим материалом показало, что ученые, а именно Е.И. Пассов, Э.П. Шубин, Г.В. Рогова и другие, сходятся во мнении, что знакомство с лексической единицей должно происходить постепенно, начиная от более простых неречевых упражнений и заканчивая более сложными речевыми.

При создании урока по формированию лексического навыка не менее важно учитывать возраст целевой аудитории. Поскольку в нашей работе основное внимание уделено обучающимся на уровне основного общего образования, мы подробно рассмотрели особенности подросткового возраста и выяснили, что из-за некоторых физиологических причин, а именно неравномерного развития сердца и сосудов, подростки

быстро утомляются и вследствие чего становятся раздражительными, их внимательность и работоспособность снижаются. Именно поэтому преподавателям нужно организовывать уроки таким образом, чтобы удерживать внимание обучающихся как можно дольше: например, можно использовать игровые формы работы, раздаточный материал, аудио и видеофрагменты. Вопреки сложному поведению обучающихся, их вспыльчивости и отстранённости, преподаватель должен находить к ним подход, уважать их ценности и убеждения, а также обеспечивать комфортную обстановку в классе. Ведь как говорила И.А. Зимняя, преподаватель – это не просто человек, который предоставляет знания, а товарищ, уважающий своих учеников и выстраивающий с ними доверительные отношения [1, с. 58].

Применение мультфильмов на среднем этапе общего образования может казаться спорной идеей: ведь мультфильмы нацелены на совсем юную аудиторию. Однако, стоит учитывать, что если выбрать мультипликационный фильм со сложным и замысловатым сюжетом, то он несомненно заинтересует обучающихся на уровне основного общего образования. Более того, исследование работ таких ученых, как Д. Хэтти, М.И. Мятова, Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева и С.В. Чернышов, позволяет заключить, что мультфильмы оказывают положительное влияние на процесс обучения иностранному языку: они способствуют развитию памяти и внимания, так как обучающиеся вынуждены полностью погружаться в мультфильм, чтобы правильно понять сюжет и речь героев; обеспечивают не просто усвоение нового материала, но и его закрепление благодаря использованию зрительного и слухового канала при просмотре; представляют собой идеальный вариант экстралингвистического объекта для обсуждений, ведь они дают возможность обсудить темы, относящиеся к реальной действительности; вызывают яркие эмоции, которые влияют на побудительную функцию, отвечающую за осознание обучающимися своих

познавательных-коммуникативных потребностей и формирующую мотивы для иноязычной деятельности.

Тем не менее, стоит помнить, что мультфильм можно включить в образовательный процесс, только если он соответствует определенным требованиям. Изучив исследования Е.Н. Солововой, мы пришли к выводу, что содержание видеофильма должно соответствовать уровню развития обучающихся и быть связано с темой урока; длительность не должна превышать возможности урока; ситуация должна быть полезной для развития речевой, языковой и социокультурной компетенции; контекст должен быть новым и неожиданным для обучающихся; а просмотр необходимо сопровождать инструкцией или заданиями [6, с. 92].

Для создания комплекса упражнений мы выбрали мультипликационный фильм «Frozen heart», который полностью соответствует всем вышеперечисленным требованиям, а также представляет интерес для обучающихся на уровне основного общего образования в силу своего сложного, замысловатого сюжета и поучительной истории.

Однако, прежде чем разрабатывать комплекс упражнений по выбранному мультфильму, мы подробно изучили, как строится работа с лексикой на основе видеоматериала и выяснили, что традиционно методисты выделяют три этапа работы с видеофильмами: преддемонстрационный, демонстрационный, последемонстрационный. Подобное деление соотносится с технологией коммуникативного иноязычного образования Е.И. Пассова, который выделяет три этапа работы с лексикой – экспозицию, обозначение и комбинирование – которые в свою очередь совпадают с этапами работы с видеоматериалом [3, с. 367]. Таким образом, мы пришли к выводу, что на преддемонстрационном этапе и этапе экспозиции преподаватель должен подготовить обучающихся к просмотру видеофрагмента и снять все возможные трудности, на демонстрационном этапе и этапе обозначения –

предоставить обучающимся упражнения на первичную отработку новых лексических единиц с опорами (например, вставить в реплики героев пропущенные слова), на заключительном последемонстрационном этапе и этапе комбинирования обучающиеся, как правило, выполняют речевые упражнения и употребляют изученную лексику в устной и письменной продуктивной речи.

Итак, перед нами стояла задача разработать комплекс упражнений, направленный на формирование иноязычного лексического навыка, на основе мультипликационного фильма «Frozen heart».

На первом этапе мы задали обучающимся следующие вопросы и попросили поделиться своими догадками относительно названия и сюжета мультфильма.

1. Have you ever watched cartoon “Frozen Heart”?
2. What do you know about it?
3. What, in your opinion, does the heading mean?

Затем, мы предложили обучающимся ознакомиться с портретами героев и догадаться, что они из себя представляют.

1. Look at the main characters of the cartoon and say what you think about them according to the pictures:

1) Elsa



2) Anna



3) Kristoff



4) Hans



5) Olaf



6) Sven



Далее, обучающимся был предложен список слов из фрагмента мультфильма, которые могут вызвать трудности при понимании сюжета.

1. Study the wordlist in order to understand the cartoon better:

1. Foul – подлый, бесчестный
2. Mining - добыча
3. Strike – бить, ударять
4. Sharp – острый
5. Sheer – чистый, истинный
6. Split – раскалывать
7. Beware – остерегаться
8. Have to – быть вынужденным
9. Tickle – щекотливый
10. Bump – выступ, ухаб
11. Hang on – подождать
12. Out of hand – неуправляемый
13. Accident – несчастный случай
14. To curse – проклинать
15. To persuade – убеждать (урезонивать)
16. Remove – удалить, устранить
17. Enemy – враг
18. Reduce – сокращать
19. Staff – рабочий персонал
20. Hide – прятать
21. Include – включать
22. Buddy – лучший друг
23. Conceal – маскировать
24. Overdue – просроченный
25. To hurt – причинить боль

На этом первый этап завершается. Все возможные трудности были сняты, а обучающиеся готовы к восприятию и просмотру мультфильма.

На втором этапе обучающимся предложены упражнения, направленные на актуализацию новых лексических единиц в процессе аудирования (например, вставить пропущенные слова; ответить правда или ложь на вопросы, содержащие изученные лексические единицы и так далее).

6. Watch the first part of the cartoon (0.00 - 3.25) and say what this song is about and what it means.
7. Watch the second part of the cartoon (3.25 – 5.35) and put the events in the correct order:
 - a. The girls are building a snowman.
 - b. Anna is jumping over bumps.
 - c. Anna is waking Elsa up.
 - d. Elsa slips and charms Anna.
 - e. The girls are riding bumps.

Кроме того, на данном этапе необходимо задавать обучающимся вопросы, побуждающие их к рассуждениям. Например, мы предлагаем следующий вопрос:

8. Do you think Elsa charmed Anna intentionally or accidentally? Why?

9. What will happen next?

Will Anna survive?

Will Elsa be punished?

10. Watch the third part of the cartoon (5.35 – 11.38) and write down the plan of its events.

11. Say *true, false, not stated* to the following statements:

1. Elsa's father denied that her power was getting out of hand.
2. Elsa was born with the powers.
3. One of the trolls was scared by Elsa's power.

4. The troll removed all Anna's memories about magic.
5. The girl's mother was sure that Elsa would learn to control her powers.
6. The parents reduced the staff to hide Elsa's powers.
7. Anna and Elsa have never been best buddies.
8. Elsa didn't want to hurt anyone.

Итак, второй этап закончен. Задачи по актуализации активной лексики в процессе аудирования, усвоению графической формы новых слов, контролю понимания содержания видеофрагмента решены. Дети готовы к переходу на третий этап.

На третьем этапе перед нами стоит задача актуализации пройденной лексики в письменной и устной продуктивной речи. Для этого мы используем условно-речевые и речевые упражнения, а также функционально-смысловые таблицы В.С. Коростелева,

которые состоят из вопросов и лексических единиц, необходимых для ответов.

12. Look at the table and answer the questions using suggested words:

1. What were Anna and Elsa like when they were kids?	резвые(игривые); лучшие друзья; дружные; заботливые.	frisky	buddies	amicable	caring
2. What did the parents do after the accident?	заперли ворота; сократили рабочий персонал;	to lock the gates	to reduce the staff		

	разделили девочек; попросили Эльзу скрывать свою силу.			to split the girls	to conceal the power
3. How, in your opinion, did the girls feel after the parents' death?	брошенными; морально опустошенными; несчастливыми; одинокими.	abandoned	devastated	miserable	lonely

13. Look at the pictures and say using new words:



How can you describe the girls in the picture?

What purpose did Elsa's father give her the gloves for?



How can you describe Elsa's feelings in the second picture?



14. Look at the table and express your opinion:

How should siblings (sisters and brothers) treat each other?	
Уважать;	Respect;
поддерживать;	support;
баловать;	pamper;
развлекать;	entertain;
заботиться;	care for;
игнорировать;	ignore;
причинять боль;	hurt;
обижать.	offend.

15. What sister was Elsa in childhood? How did she treat Anna?

How did Elsa treat Anna after the split?

16. Act out a dialogue between Elsa and her father during farewell. Use these words: *lock, reduce, conceal, hurt, care, support.*

Данный комплекс упражнений был апробирован в ходе педагогической практики в 7 «Г» классе Гимназии №44 г. Курска в течение трех недель. Перед началом опытно-экспериментального обучения нами было проведено входное тестирование, которое состояло из двух проблемных вопросов. В качестве критериев оценивания мы выбрали беглость ответа, спонтанность, грамотность при выборе лексических единиц и развернутость. На входном тестировании обучающиеся выполнили задание удовлетворительно: все смогли ответить на вопросы, но ответы были короткие и малосодержательные, прочитав вопросы, обучающиеся размышляли над ответом какое-то время и пытались записать некоторые выражения, а использованные лексические единицы были достаточно простыми.

Таким образом, мы приходим к выводу, что у обучающихся был обнаружен ряд проблем:

- 1) неумение спонтанно сформулировать ответ;
- 2) неумение выражать свои мысли без письменной опоры;
- 3) неспособность предоставить развернутый ответ, подкрепленный аргументами;

4) использование примитивной лексики, ограниченный словарный запас.

Итак, перед нами стояла задача проверить, сможет ли наш комплекс упражнений эффективно решить вышеупомянутые проблемы.

Наше опытно-экспериментальное обучение было разделено на три этапа: 1) на первом обучающиеся познакомились с героями мультфильма, высказали свои ожидания от сюжета, разрешили возможные лексические трудности; 2) на втором этапе обучающимся было предложено просмотреть отдельные фрагменты мультфильма, при этом они получили определенные задания, направленные на понимание речи персонажей и сюжета, а также содержащие изучаемые лексические единицы; 3) на третьем этапе обучающиеся выполняли условно-речевые, речевые упражнения, а также творческие задания на создание диалогов и монологов с целью закрепления изученной лексики. Для опор были предоставлены словарные листы перед просмотром и функционально-смысловые таблицы, содержащие вопросы и выражения, необходимые для предполагаемых ответов. Обучающиеся были полностью вовлечены в процесс обучения, активны и заинтересованы.

Анализ результатов итогового тестирования показал, что после систематического выполнения подобной работы обучающиеся в значительной степени пополнили словарный запас, стали более уверенно и убедительно выражать свои мысли, отвечать на вопросы, составлять диалоги и монологи, перестали записывать части ответов на вопросы и с удовольствием присоединялись к обсуждениям.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование мультипликационных фильмов для формирования иноязычного лексического навыка – крайне перспективный метод, поскольку в настоящее время имеется положительный опыт его применения.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568с.
3. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Гросса-пресс, 2010. – 638с.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е., Литвиненко Д.А., Медведева Л.С., Пшеничников С. Н., Царькова В.Б. Формирование лексических навыков / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. – В: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40с.
5. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка / ELT NEWS&VIEWS, 2003. №1. – 197с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272с.
7. Brumfit C. Video applications in English language teaching / C. J. Brumfit. – W.: Pergamon Press, 2015. – 109p.
8. Rider A. More AbraVocabra. The amazing sensible approach to teaching vocabulary. – F.C.: Cottonwood Press, 2006. – 151p.

Т.Л. Каратеева
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс обучения иностранному языку (английскому языку) на уровне основного общего образования с использованием технологии интерактивного обучения, а также преимущества применения технологий интерактивного обучения на данном этапе, анализируется практический опыт реализации интерактивных технологий в процессе обучения английскому языку в школе.

Ключевые слова: интерактивное обучение, технология интерактивного обучения, иностранный язык, урок английского языка, основное общее образование, навыки, умения.

Формирование и воспитание разносторонне развитой личности, готовой к межкультурному и межличностному общению - цель современного процесса иноязычного образования, успешная реализация которого не возможна без овладения учащимися коммуникативной компетенцией. Кроме того, требования, предъявляемые к данному учебному процессу федеральными образовательными стандартами основного общего образования, а именно: освоение большого количества учебного материала за короткий срок, при этом поддерживая достаточно быстрый темп формирования и развития всех навыков и умений, характерных для данного этапа, сохраняя достаточно высокий уровень владения уже сформированными умениями и навыками, является причиной, по которой учителям необходимо искать новые методы, подходы и формы обучения иностранному языку [5; 6]. По этой же причине, в методике преподавания

иностранных языков особое внимание уделяется интерактивным технологиям обучения, которые подразумевают непосредственное взаимодействие учащихся, что повышает мотивацию и интерес к языку, а также способствует более эффективному развитию коммуникативных умений учащихся. Однако, несмотря на эффективность данной технологии в процессе обучения иностранному языку возможности для ее реализации в рамках учебного процесса практически не используются, так как учителя отдают предпочтение традиционной форме проведения урока, где главенствующая роль отведена учителю, а не учащимся.

Цель данной статьи - анализ возможностей использования технологии интерактивного обучения как средства повышения эффективности и развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уровне основного общего образования.

Обучение в основной школе - важный этап образовательного процесса, именно в этот период времени и учащихся проходит процесс формирования и развития тех навыков и умений, которые необходимы для успешной коммуникации на иностранном языке. Кроме того, с точки зрения психофизиологических особенностей учащиеся на данной ступени обучения проходят через «переломный» этап. В этот период времени учащиеся стремятся к самостоятельности, самопознанию, начинает расширяться мировоззрение, теряется интерес к изучению иностранного языка.

Более того, в основной школе процесс обучения протекает медленнее и требует большей концентрации и умственных сил, так как с ростом речевых потребностей наблюдается нехватка речевых средств, процесс забывания становится более очевидным, что приводит к необходимости частого повторения пройденного материала для формирования более устойчивых навыков и умений. Но, несмотря на возникновение некоторых трудностей преимуществом обучения иностранному языку на уровне основного общего образования является то, что появляется больше возможностей для организации интерактивного взаимодействия между учащимися, приобщения

их к культуре стран изучаемого языка, формирования целостной картины многоязычного, поликультурного мира, а также подготовки их к коммуникации с представителями других культур на иностранном языке [2].

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», «интерактивное обучение - обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебной средой. Учащиеся становятся полноправными участниками учебного процесса, содержание которого является основным источником формирования знаний, умения и навыков» [1, с. 313].

К технологиям интерактивного обучения относят: работу в парах и группах, дискуссию, ролевые (деловые) игры, аквариум, мозговой штурм, ментальная карта и т.д.

Перечень технологий интерактивного обучения огромен, кроме того, он продолжает расширяться, так как учителя все время стремятся улучшить свой урок и разрабатывают новые формы работы с учащимися.

Применение интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку положительно влияет на весь учебный процесс, так как способствует развитию как коммуникативных, так и аналитических навыков учащихся. Благодаря использованию интерактивных технологий процесс изучения иностранного языка становится для учащихся действительно интересным, поскольку каждый из них получает возможность внести свой вклад в образовательный процесс, они обмениваются мнениями и идеями, учатся рассматривать альтернативные мнения, критически мыслить: анализировать информацию, рассуждать, учатся работать в сотрудничестве [3].

Технологии интерактивного обучения способствуют решению следующих задач:

- развитие коммуникативных навыков и умений, установление эмоционального контакта между обучающимися;
- решение обучающих, развивающих и воспитательных задач через развитие и совершенствование таких умений как: анализ, синтез, постановка

целей и задач, умение работать в команде, прислушиваться, уважать чужое мнение и т.д. [4]

Чтобы убедиться в эффективности применения технологий интерактивного обучения в процессе иноязычного образования в основной школе было принято решение о проведении педагогического эксперимента, целью которого была разработка и апробация комплекса упражнений с использованием технологии интерактивного обучения.

Экспериментальная апробация работы проводилась в 8-ом классе гимназии №4 г. Курска. Всего в эксперименте участвовало 18 человек.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в несколько этапов: в первую очередь, нами были проанализированы несколько учебно-методических комплектов по обучению английскому языку в основной школе, входящие в федеральный перечень учебников и активно используемых для обучения английскому языку, с целью выявить наличие упражнений с использованием технологий интерактивного обучения. А также было проведено анкетирование с целью получить информацию относительно того, как часто технологии интерактивного обучения применяются на уроках английского языка, и нравится ли самим учащимся выполнять различные интерактивные задания и упражнения.

Для основной части эксперимента был разработан урок с применением комплекса упражнений с использованием технологий интерактивного обучения. Урок был разработан на основе УМК «Английский в фокусе 8 класс» ("Spotlight 8") (Ваулина Ю.Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс) по теме "Be yourself".

Например, на организационно-мотивационном этапе урока учащимся было предложено следующее упражнение:

Task 1. "Do you know each other well?" Write a fact about yourself. Collect and mix all the facts. Pull out and read any fact, try to guess who it is. Don't forget to explain your point of view.

Для этапа целеполагания предлагалось упражнение, сформулированное в форме проблемы, что дало учащимся возможность самостоятельно сформулировать цели и задачи урока.

Task 2. *Read the problem, analyze, and try to find the best solution using the scheme. "Sometimes people don't like themselves they feel uncomfortable about their bodies for, and when they try to change things just get worse." What makes them feel like this? What should they do?*

Также учащимся были предложены такие задания как:

Task 3. *"In chain". Read the statement. Express your personal opinion and don't forget to argue your point. The next speaker should briefly describe what the previous speaker said and express their views on the question raised.*

"Your body often affects the opinion you have of yourself"

Task 4. *"Find the way out of the situation". Read the problem and try to find the best solution. Give reasons. What do these two problems have in common? Is it possible to find one universal solution? If "Yes", find it.*

Task 5. *"Convince me". Read the saying and discuss it. Convince your opponent that you're right.*

"The world is governed more by appearances than by realities, so that it is fully as necessary to seem to know something as to know it."

(Webster)

Task 5. *"Prove your point". Imagine that you are a completely different person: a scientist, a politician, a teacher, and so on. Read the statement and express your opinion on behalf of your character. Try to sound convincing.*

"When I see a bird that walks like a duck and swims like a duck and quacks like a duck, I call that bird a duck"

(Riley)

Student A: a businessman

Student B: an artist

Student C: a scientist

Task 6. “Simulation”. Act out the situation without preparation using the whole studied lexical and grammar material (Before starting you should pull a place, characters and the main problem out of the box).

Все задания были разработаны с учетом уровня владения всеми навыками и умениями, характерными для уровня основного общего образования и прописанные в федеральном государственном образовательном стандарте.

В качестве тестового и итогового задания было выбрано проведение урока в форме дискуссии, для выполнения заданий которого была разработана рубрика оценивания уровня сформированности умения вести дискуссию на иностранном языке. Проведение данных уроков позволило получить достоверную информацию относительно эффективности применения технологий интерактивного обучения в процессе изучения иностранного языка, проверить, способствует ли применение данных технологий развитию и совершенствованию коммуникативных навыков и умений учащихся, их способности взаимодействовать с другими людьми, используя иностранный язык как основное средство общения.

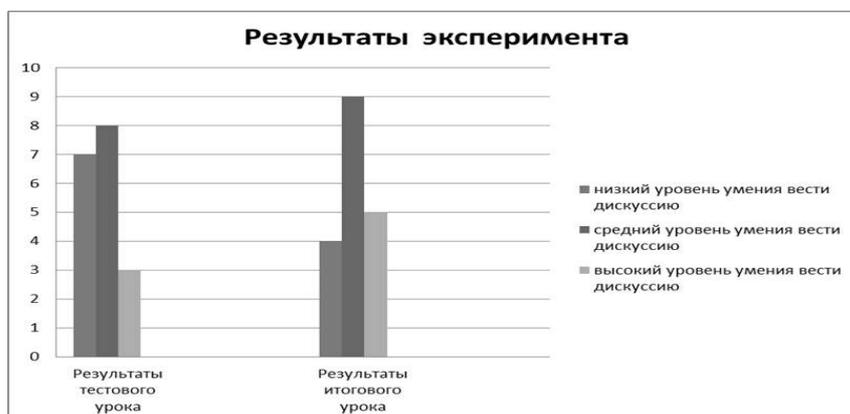


Рис. 1 –Результаты эксперимента

По результатам эксперимента (Рис.1) нами был сделан вывод, что применение технологий интерактивного обучения на уровне основного общего образования в процессе обучения иностранному языку положительно сказывается на развитии и совершенствовании коммуникативных навыков и умений учащихся.

Так, количество учащихся с низким уровнем умения вести дискуссию, уменьшилось в среднем на 16,7%, а количество учащихся с высоким и средним уровнем, наоборот увеличилось, в первом случае на 11,1%, во втором - на 5,6%.

В заключение стоит отметить, что использование интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку действительно эффективно. Учащиеся не просто заучивают материал, действуя исключительно по модели, для них организуется коммуникативная среда, максимально приближенная к реальным ситуациям общения, что способствует не механическому, а осознанному усвоению материала, поскольку учащиеся применяют его на практике, работая вместе и решая различные коммуникативные и учебно-познавательные задачи.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 313 с.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / [под ред. А. А. Миролубова]. Обнинск: Из-во Титул, 2010. – 464 с.
3. Valeev Agzam A., Latypova Liliya A., Latypov Niyaz R. The Use of Interactive Learning Technologies in Teaching a Foreign Language in High School/ Agzam A. Valeev, Liliya A. Latypova, Niyaz R. Latypov // Look Academic Publishers. 2016. Vol. 11, № 6. P. 1773.
4. Radjabova D.A. Modern educational technologies in teaching a foreign language// Молодой ученый. – 2017. - №13(4). – С. 592-595.

Интернет-документы.

5. <http://www.fgosvo.ru> (дата обращения 05.05.2020)
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения 25.04.2020)

И.Н. Качалов, Е.М. Мезенцева
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

«ЛОЖНЫЕ ДРУЗЬЯ» ПЕРЕВОДЧИКА КАК ИСТОЧНИКИ ОШИБОК В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данная статья раскрывает трудности и проблемы, с которыми сталкиваются переводчики в своей профессиональной деятельности. Основными источниками таких трудностей являются «ложные друзья» переводчика и как они с этим справляются.

Ключевые слова: «ложные друзья» переводчика, переводоведение, фонетические и грамматические элементы, языковое взаимодействие, интернациональная лексика, звуковое сходство, дезориентация переводчика.

Перевод, как особый вид деятельности, зародился в глубокой древности, еще в дописьменные времена, но остаётся загадкой то, как он развивался в то время. Говоря о современности, в условиях расширения международных связей и обмена информацией, такая наука как переводоведение начала стремительно развиваться и в настоящее время является самостоятельной научной дисциплиной. Известный отечественный переводовед Виктор Николаевич Крупнов сказал: «перевод – это такая языковая деятельность, в которой нет места шаблону...» [1]. А ведь, так и есть, переводчик не должен загонять себя в рамки и ограничивать свои собственные возможности, если это, конечно, позволяет ситуация. По мнению Виктора Николаевича, основу переводческой деятельности составляют творческие мыслительные операции переводчика и в этом я с ним полностью солидарен. Успех профессиональной деятельности переводчика зависит не только от его знаний, эрудиции,

начитанности в области тематики перевода, но и от его понимания общекоммуникативных особенностей речи и задач перевода.

Впервые термин "ложные друзья переводчика" был введен в 1928 году и означал результаты неадекватного и плохого перевода, основанного на звуковом сходстве слов в иностранном и родном языках. Например, английское слово «bucket» - «ведро» имеет русский омоним "букет" и является ложным эквивалентом для того, чтобы иметь другое значение.

Исторически сложилось так, что «ложные друзья» переводчика — это результат языкового взаимодействия, которое может проявляться как случайное совпадение, но в ограниченном числе случаев. В родственных языках они основаны на родственных связях, происходящих из общего прототипа в базисном языке.

Учёные заинтересовались категорией слов, которые называются в переводе «ложными друзьями» переводчика. Переводя данный класс слов можно неправильно их идентифицировать, поскольку они обладают общими графическими, фонетическими и грамматическими элементами. Анализируя случаи употребления «ложных друзей» переводчика можно увидеть, что подавляющее большинство ошибок совершаются при переводе интернациональной лексики. Международные параллели характеризуются общей смысловой структурой, а потому легко идентифицируются при переводе. Но именно в результате такого отождествления возникают ложные эквиваленты, так как несмотря на общность их смысловой структуры имеются и существенные различия, о которых переводчик не в состоянии всегда помнить.

Хотя мы не всегда понимаем это, любой, кто выучил какой-либо иностранный язык, должен был встретить «ложных друзей» переводчика. Слова или выражения, называемые «ложными друзьями», затрудняют изучение иностранных языков, особенно для тех, кто только начал их изучать. Однако они оказывают еще большее влияние на работу переводчиков, которые должны быть особенно внимательны, когда

сталкиваются с такими выражениями во время перевода. Поскольку при анализе текстов, содержащих «ложных друзей», можно отметить большое количество ошибок.

Сравнивая русский и английский языки, можно обнаружить значительное количество слов, сходных графически и фонетически. Эти заимствования происходят в основном из одного языка в другой или, что чаще всего, два языка заимствуют что-то из третьего: как правило, это латынь, греческий, французский (parliament, diplomat, method, theory, organization). Однако заимствованное из другого языка слово может получить новые значения, его семантическая структура может быть полностью изменена. На первый взгляд может показаться, что «ложные друзья переводчика» могут ввести в заблуждение только людей, плохо знающих язык или недавно начавших его изучать. На самом деле все обстоит наоборот: основное количество «ложных друзей» переводчика может ввести в заблуждение тех, кто хорошо владеет языком, хотя и не достиг уровня адекватного несмешанного двуязычия, и в результате сделать ложные идентификации определенных единиц иностранного и родного языков. Нельзя не согласиться с высказываемым в некоторых публикациях мнением о том, что среди переводчиков случается оправдывать свои ошибки и нежелание анализировать многозначность английских слов наличием «ложных друзей» переводчика. Немецкий язык является более однозначным. Чем беднее знание языка, тем чаще переводчик улавливает в нем графическое сходство слов.

Но в то же время нельзя однозначно считать, что любые ошибки такого рода свидетельствуют о плохом знании или небрежности говорящего, в то время как совершенное владение языком гарантирует отсутствие ошибок. Знание второго языка в большинстве случаев не может быть совершенным, а свободное владение двумя языками возможно только в теории. Таким образом, подавляющее большинство людей, говорящих на иностранных языках, допускают ошибки в переводе и использовании слов

(хотя и в разной степени). Основными источниками таких ошибок являются корреляции функционального и звукового сходства или сходства лексических единиц в обоих языках. В частности, в области лексикологии это «ложные друзья» переводчика, которые чаще всего дезориентируют переводчиков. Так что слово «ammunition» («заряды, боеприпасы») довольно часто переводится как «амуниция», что по-русски означает «снаряжение военнослужащего» (кроме оружия и одежды).

Различия в лексической сочетаемости соответствующих русских и английских слов создают значительные трудности при изучении языков и переводе, но, как правило, не находят достаточного отражения в двуязычных словарях. Это предполагает, что таких трудностей почти всегда можно избежать при регулярном (не машинном) переводе, поскольку переводчик, исходя из своего языкового инстинкта, «чувствует», в каких допустимых сочетаниях рекомендовано в словаре слово. Это в основном относится к родному языку, но обычно в гораздо меньшей степени к иностранным языкам. Ситуация осложняется тем, что предпочтение того или иного слова в данном сочетании не может быть оправдано ничем иным, кроме традиции.

Несмотря на то, что проблема «ложных друзей переводчика» привлекает внимание ряда переводчиков, до сих пор нет подробного исследования этой группы слов в большинстве языков. Если не касаться краткости в некоторых статьях, то в Интернете и некоторых научных изданиях имеются только двуязычные словари на материале французского и английского, испанского и французского, немецкого и французского, испанского и русского языков, английского и русского, русского и польского языков. Различия в лексическом комбинаторе создают серьезные трудности в изучении языков и в переводе, но, как правило, не описываются в двуязычных словарях. Словари «ложных друзей» переводчика не стремятся заменить классические двуязычные словари, они представляют собой наборы своеобразных и довольно ценных

комментариев к рассматриваемым словам. Такие комментарии направлены на предотвращение ошибок при использовании иностранного языка, а иногда и на улучшение качества перевода и даже расширение нашего кругозора. В теории и на практике такие словари более полезны, поскольку дают описание всех значений, выражают стилистические и эмоционально-выразительные оттенки, объясняют характерные черты и лексические сочетания, которые действительно важны в переводе.

Таким образом, для адекватного перевода специалист должен учитывать общую идею предложения, специфику лексической сочетаемости слов, стиль и общее содержание текста.

Библиографический список

1. Крупнов В.Н. В творческой лаборатории переводчика. - М.: Международные отношения, 1976.
2. Тороп П. Тотальный перевод. – Т.: Издательство Тартуского университета, 1995.
3. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Альта-Принт, 2006.
4. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М.: Изд-во МГУ, 2004.

Кожокарь М.Ю.

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К
ОГЭ**

Аннотация. В статье представлены особенности комплексного обучения видам речевой деятельности школьников в ходе подготовки к ОГЭ. Автор статьи подчеркивает необходимость интеграции всех видов речевой деятельности, а также аспектов иноязычного образования для повышения эффективности подготовки к данному виду экзамена.

Ключевые слова: комплексное обучение видам речевой деятельности, аспекты иноязычного образования, подготовка к ОГЭ, школьники.

В настоящее время огромное внимание уделяется изучению иностранных языков. Люди стремятся ими овладеть, хотят говорить и общаться на иностранных языках. Ученики хотят сдавать экзамены на «отлично», но не у всех это получается. Рассмотрим образовательный потенциал комплексного обучения различным видам речевой деятельности в процессе подготовки к ОГЭ.

Большой вклад в развитие методики внесли ученые, посвятившие труды разработке вопросов обучения иностранному языку. Благодаря таким психологам, как В.А. Артемова, Б.А. Беляева и многим другим речь является не только объектом обучения, но и появилось психологическое обоснование необходимости обучения речи во всех формах на иностранном языке.

В настоящее время перед школой стоит достаточно много задач, одной из которых является эффективное обеспечение обучающихся комплексом

таких знаний и навыков, которые будут способствовать личностному росту и сформируют потенциал для продуктивной адаптации и развития личности в социуме.

Целью иноязычного дидактического процесса деятельностного подхода, который создает фундамент обучения иностранным языкам, является обучение 4 видам речевой деятельности. Соответственно в формировании умений, навыков и компетенций в этих видах иноязычной деятельности используются 2 рецептивных (аудирование и чтение) и 2 репродуктивных (говорение и письмо) речевых действия. Благодаря данным умениям формируются психологические основы речевой деятельности.

Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Выделяется 3 формы говорения: монолог, диалог, полилог. Обмену мыслями и передачей информации способствует общение с помощью языка между людьми [1].

Аудирование является частью речевых умений обязательного минимума образовательных программ по иностранному языку и используется в любом устном общении. Оно помогает индивиду распознавать и понять устную речь на слух. Без овладения аудированием невозможно выучить язык и пользоваться иноязычной речью на том уровне, который необходим на современном этапе развития общества. Аудирование тесно связано с говорением, чтением и письмом [3].

Анализ результатов ОГЭ по английскому языку показывает невысокий процент выполнения заданий в разделе «Чтение». Основной проблемой обучающихся является неправильно распределенные силы и время на задания.

Существуют различные методики обучения чтению. Одна из них наиболее часто используется преподавателями. Основой идеей данной

методики является то, что слова, вызывающие особые затруднения при первом прочтении текста или те слова, при прочтении которых учащиеся нарушают правила чтения, выделяются. С помощью этой методики дети запоминают слова, и это не осложняет дальнейшее прочтение текста, в котором эти слова присутствуют.

Письмо – продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста.

С одной стороны, письмо является одним из самых сложных видов деятельности, но с другой, письмо – это отличный способ показать свой языковой уровень.

Таблица 1– Формирующиеся механизмы при обучении всем видам речевой деятельности

Аудирование	Чтение	Говорение	Письмо
<ul style="list-style-type: none"> • механизм внутренней речи; • аналитический механизм; • механизм анализа звукового слова; • механизм долговременной и кратковременной памяти; • механизм антиципации (предвещания); • механизм восприятия. 	<ul style="list-style-type: none"> механизм внутренней речи; аналитический механизм; механизм проведения сравнительного и сопоставительного анализа; механизм анализа звукового слова; механизм долговременной и кратковременной памяти; • механизм сопоставления звукового и зрительного образа слова. 	<ul style="list-style-type: none"> механизм внутренней речи; аналитический механизм; механизм анализа звукового слова; механизм долговременной и кратковременной памяти; механизм антиципации (предвещания); механизм восприятия; механизм вероятностного преобразования; механизм произвольной памяти; механизм произвольного внимания; механизм выбора слов; 	<ul style="list-style-type: none"> • механизм внутренней речи; • аналитический механизм; • механизм долговременной и кратковременной памяти; • механизм логического мышления; • механизм воображения; • механизм прогнозирования; • механизм внимания.

		механизм логического мышления.	
--	--	--------------------------------------	--

При комплексном обучении видам речевой деятельности в процессе подготовки школьников к ОГЭ развиваются 4 аспекта: познавательный развивающий, воспитательный и учебный. «Образование» включает в себя все эти аспекты. Они не отделены друг от друга, не самостоятельные, а синтезированы в единое целое.

Применительно к иноязычному образованию приведем схему:

Схема 1- Взаимосвязь аспектов



Стрелки снизу ярко демонстрируют абсолютную взаимосвязь всех аспектов. Мы видим, что в процессе обучения иностранному языку обязательно должны формироваться все аспекты, так как не сформировав один из них, цель дидактического процесса не будет достигнута.

Существует два главных объекта в содержании урока, которые ученик должен познавать: язык и культура [2]. Таким образом, данные объекты в содержании урока иностранного языка способствуют развитию всех аспектов (познавательного, развивающего, воспитательного и учебного). Рассмотрим особенности каждого из них.

Познавательный аспект характеризуется умением использовать присвоенную иностранную культуру в ее диалоге с родной. Мотивация ученика развивается с помощью данного аспекта. Содержание познавательного аспекта и средства, которыми оно задается:

1. Посредством рисунков, компьютеров, фотоснимков, т.е. предметно, представлена реальная действительность. Также она представлена и предметно-вербально, с помощью радио, меню, объявления.
2. Посредством репродукции картин, скульптур задается изобразительное искусство.
3. Художественная литература.
4. Справочно-энциклопедическая и научная литература.
5. Средства массовой информации: телепередачи, газеты.
6. Учебные разговорные тексты: тексты-высказывания носителей языка о своей культуре.

Развивающий аспект – умение использовать развитые способности разного характера. Данный аспект облегчает овладение.

Развитие того, что играет наиболее важную роль для процессов познания, воспитания и учения является целью данного аспекта. Из этого следует, что объектами развития должны быть способности, которые позволили бы осуществлять успешное функционирование познавательной, эмоционально-оценочной и деятельностно-преобразующей сфер деятельности учащегося.

Представим перечень способностей:

1. способности к познавательной деятельности;
2. способности к эмоционально-оценочной деятельности;
3. способности необходимые для функционирования деятельностно-преобразующей сферы:
 - ✓ способности осуществлять репродуктивные речевые действия;
 - ✓ способности осуществлять продуктивные речевые действия.

Воспитательный аспект – умение реализовывать нравственный потенциал, накопленный в процессе иноязычного образования. Появлению мотивации и облегчению овладения информацией способствует данный аспект. Так как преподаватель является интерпретатором чужой культуры и носителем родной, он должен сформировать у учащихся ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования – человеку духовному.

Для того, чтобы поставленная цель была достигнута с помощью иноязычного образования, необходимо процесс образования сделать моделью реального процесса общения.

Учебный аспект – умение общаться посредством всех видов речевой деятельности. Содержание данного аспекта составляют такие речевые умения, как говорение, аудирование, чтение и письмо, а также и само умение общаться.

Таким образом, упомянутые выше виды речевой деятельности и аспекты, помогают учащимся эффективнее освоить иностранный язык. При правильном обучении и акцентировании на часто допускаемые ошибки, учащиеся получают знания и достигают высоких результатов на экзаменах. Для решения всех трудностей при комплексном обучении видам речевой деятельности в процессе подготовки к ОГЭ преподаватель должен создать благоприятную атмосферу на уроке и повысить мотивацию у учащихся.

Библиографический список

1. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов: учеб. пособие для ст. уд высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
2. Пассов Е.И. Кузовлева Н.Е. – Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для препод. русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.
3. Темерева О.А. Иноязычная межкультурная компетенции студентов в системе дополнительного языкового образования // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2014. – С. 125-129.

А.В. Колесова

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

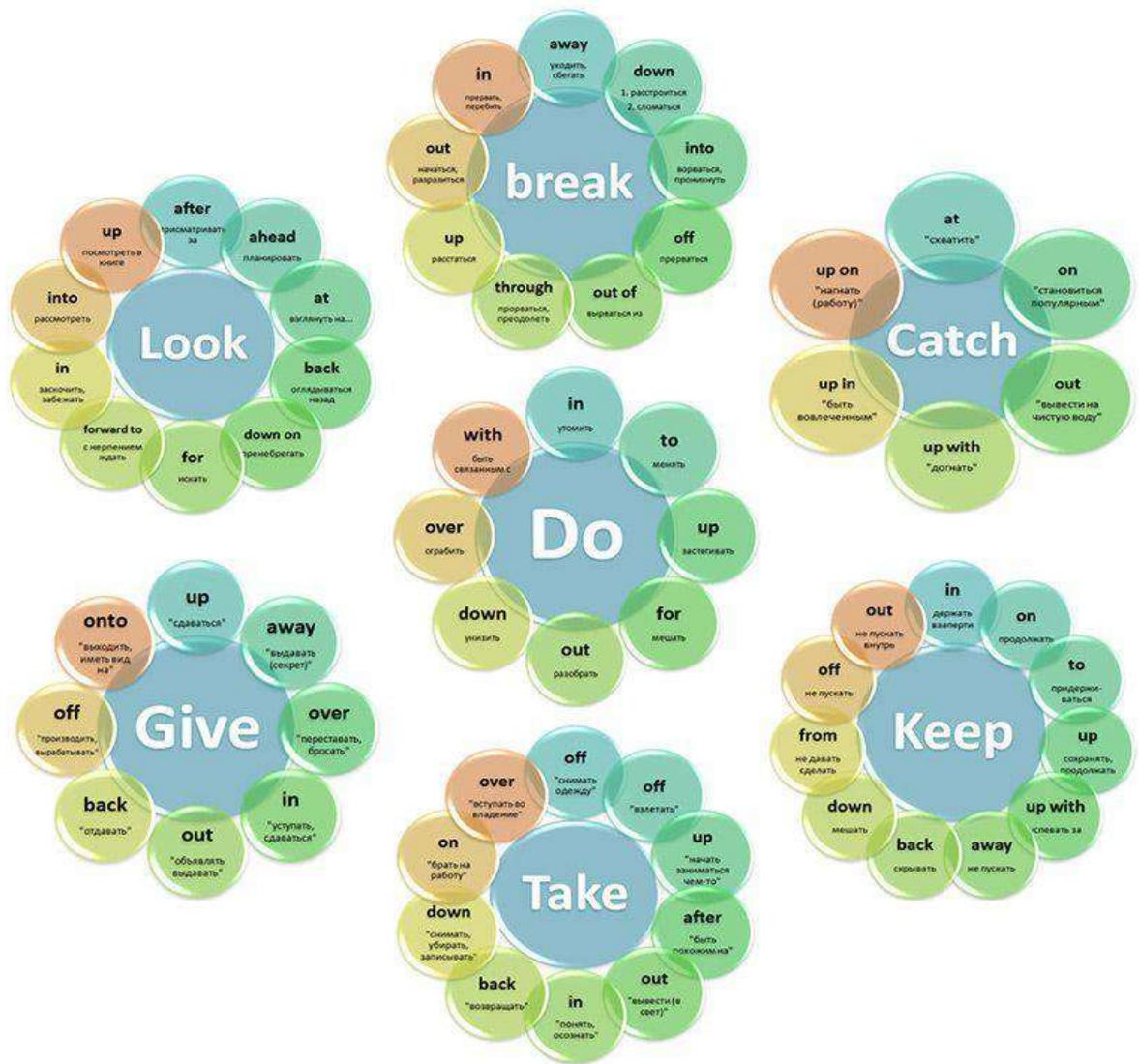
АКТУАЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗОВЫМ ГЛАГОЛАМ НА ОСНОВЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Рассматривается понятие «фразовые глаголы» и способы употребления их в речи. Их роль в школьном образовании и возможные методы объяснения данной темы. Так же приведены примеры наиболее используемых фразовых глаголов и то, как они помогают избежать тавтологии в предложениях.

Ключевые слова: Фразовые глаголы, школьники, обучение фразовым глаголом, учителя, школьное образование, использование слов, современное обучение.

Английский с каждым днём становится всё более и более популярным. Невозможно представить свою жизнь без знания хотя бы одного иностранного языка. Люди стараются его использовать на работе, на отдыхе, при деловых поездках, для обучения будущего поколения, ну и конечно же, для саморазвития.

Но чаще всего английский мы используем в разговорной речи, когда общаемся с друзьями в социальных сетях из других стран, встречаемся на улице представителей других культур и обычаев, и даже придя в кофе и знакомясь с кем-то. Сложнее всего при этом грамотно и красиво сформировать свою мысль, донести всё, что ты хочешь донести до собеседника, избежав при этом междометий и тавтологии. В данной статье я бы хотела рассказать о фразовых глаголах и об их ценности при использовании разговорного стиля речи.



Фразовый глагол (англ. Phrasal verb) — комбинация глагола и предлога, глагола и наречия, либо одновременно глагола и предлога с наречием, которая является одним членом предложения и образует, таким образом, цельную семантическую единицу .

Фразовый глагол - это цельная семантическая единица, которая является одним членом предложения .

С каждым днём их количество увеличивается, а значит, становится больше синонимов для привычных нам слов «действий», которые мы знаем на протяжении всех лет, как мы изучаем английский.

Рис. 1 – Разнообразие фразовых глаголов

Пример: He takes care about his grandmother. (Он заботится о своей бабушке)

Это же предложение мы можем сказать при помощи другого фразового глагола:

He looks after his grandmother. (Он присматривает за своей бабушкой)

К сожалению, в школьном образовании не уделяется достаточное количества уроков для объяснения данной темы. Ученики не знают, к примеру, что означает и как переводится популярные и часто используемые фразовый глаголы, такие как: come in-заходить;

- look for-искать;
- look forward-ждать с нетерпением;
- go back-возвращаться;
- stand up-вставать;
- sit down-садиться;
- turn on-включать;
- turn off-выключать и другие.

Почему же эта очень интересная тема не освещена в учебниках должным образом и как же всё-таки сделать так, чтобы дети научились использовать, а не бояться фразовые глаголы в своей речи. Что же нужно для этого?

Прежде всего, нужно перестать говорить ученикам, что фразовые глаголы невозможно выучить. Это может быстро отбить у них интерес изучать данную тему. Хотя бы потому что, например, возьмём один глагол «run», который все знают только, как «бегать», но посмотрите, сколько у него значений становится, если к нему добавить частичку и сколько возможно составить с одним словом предложений, совершенно разных по смыслу.

№ 9 Фразовый глагол Run		
Глагол	Значения	Примеры с переводом
Run around	○ водиться (с сомнительными людьми)	○ He was sorry that he had wasted his youth running around with criminal types. – Ему было жаль юности, потраченной на общение с уголовниками.
	○ вести распутную жизнь	○ He's well-known for running around. – Он знаменитый бабник.
Run along	○ уходить	○ Run along now, I'll talk to you later. – Ступай, я с тобой потом поговорю.
Run away	○ (run away from) бежать, уклоняться от (чего-л.)	○ We can't run away from the facts. – Против фактов не попрешь. ○ He was so unhappy that he tried to run away from school. – Он был так несчастен, что хотел сбежать из школы.
	○ сбить	○ The poor boy has been run down by a bus. – Несчастливого мальчика переехал автобус.
Run down	○ найти	○ At last I ran down the article that I had been looking for. – Наконец я нашёл статью, которую искал.
	○ снижаться, сокращаться, падать	○ The coal industry is running down. – Угольная промышленность в кризисе.
	○ увеличиваться (о ценах)	○ The price of coffee is running up all over the world. – Цена на кофе поднимается по всему миру.
Run up	○ делать (что-л.) на скорую руку	○ I can run up a dress in a day, but it won't look properly made. – Я могушить платье за день, но будет видно, что оно шито на скорую руку.

Рис. 2 – Примеры с глаголом «run»

Рассказ о них должен заключаться в том, что фразовые глаголы - это просто еще несколько слов, что их не так трудно выучить, и что учащиеся уже (на начальной стадии) приобретают довольно много, не осознавая этого.

Так же их можно преподавать в веселой, мотивирующей манере, когда так много материала и современных технологий, которые помогают раздобыть любую информацию, становится легко и интересно работать.

Поэтому нет ничего сложного в преподавании и объяснении данной темы. Ведь учителя же не запугивают детей, достаточно сложной темой по грамматике, образованию и использование времён группы «Perfect», хотя стоит заметить, что это на самом деле сложно понимать и для этого нужно достичь достаточно осознанного возраста, чтобы всё, что с этим связано уложить у себя в голове и понять.

В заключении, я бы хотела отметить, что английский, как и любой другой язык – это достаточно развивающийся организм, который не стоит на месте, а постоянно модернизируется и улучшается. Невозможно выучить тот или иной предмет, смотря только на прошлое и на привыкшие нам шаблоны

обучения, нужно идти постоянно в ногу со временем, а не отставать. Всё это к тому, что фразовые глаголы – это достаточно новая тема, которая не набрала популярность у учителей, особенно старой закалки. Им проще дать детям заучить уже привычные слова, чем одно единственное, которое принимает различные значения с предлогом или наречием рядом. Я считаю, что данная тема необходима для хорошего освещения её в учебниках и в целом в школьной программе.

Библиографический список

1. Авдевич, Н. В. Семиотические и когнитивные аспекты исследования фразовых глаголов / Н. В. Авдевич. - С.89-100.
2. Ахманова Г.И. Фразовые глаголы в языке и речи // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков М.: Изд-во МГУ, 1982. - Вып. 6. - С. 13-18.
3. Беляева Т.М. Словообразовательная валентность глагольных основ в английском языке / Т.М.Беляева.- М.: Высшая школа, 1979.- 184 с.
4. Богданова С.Ю. О синонимии в составе английских фразовых глаголов / С.Ю.Богданова // Повышение эффективности познавательной деятельности обучающихся: материалы международной науч.-метод. конф.- Иркутск: ИрГТУ, 2000.-С.29-31.
5. Дубенец Э.М. К вопросу о фразовых глаголах в современном английском языке, Уч. Записки МОПИ им. Н.К.Крупской, М., 1972
6. Жлуктенко Ю.А. О так называемых "сложных глаголах" типа standup в современном английском языке // Вопросы языкознания. - М.: Наука, 1954.- № 5. С. 105-113.

М.О. Колпакова

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

МОТИВАЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ И ПОВЫШЕНИЕ

Аннотация: В данной статье исследуется важность мотивации в процессе преподавания и изучения иностранного языка на уровне основного общего образования. Рассматриваются эффективные способы формирования и повышения мотивации на уроке иностранного языка и результаты их реализации в образовательном процессе.

Ключевые слова: мотивация, интерес, урок иностранного языка, английский язык, образование, обучение, педагогический эксперимент.

Образовательный процесс – это совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, основанная на государственном образовательном стандарте и направленная на получение знаний, умений и навыков в соответствии с целями и задачами образования, воспитания и развития личности [8; 7]. На успешность осуществления образовательного процесса влияет множество факторов: психолого-педагогические особенности обучающихся (уровень умственного развития, возраст и т.д.), образовательная программа, уровень педагогического мастерства учителя и многие другие [9]. Однако такой фактор, как мотивация, очень часто недооценивают, что является большой ошибкой. Именно мотивация в определенный момент обучения может стать стимулом, внутренним толчком для обучающегося, который обеспечит высокое качество приобретаемых им знаний и хорошую успеваемость. Все это касается и урока иностранного

языка на уровне основного общего образования, о котором пойдет речь в данной статье.

В рамках урока иностранного языка осуществляется языковое образование, результатом которого должно стать приобретение знаний, умений и навыков, способствующих владению изучаемым иностранным языком [2, с. 17]. Наличие же мотивации у обучающегося может значительно помочь в успешном достижении данного результата.

Таким образом, **целью** данной статьи является рассмотрение значения мотивации, а также особенностей ее формирования и повышения в процессе изучения иностранного языка на уровне основного общего образования.

Объект исследования – процесс обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе.

Предмет исследования – методические аспекты формирования и повышения мотивации на уровне основного общего образования.

В соответствии с целью, объектом и предметом были сформулированы следующие **задачи** исследования:

1. Определить значение мотивации в иноязычном образовании.
2. Описать методы, способствующие формированию и повышению мотивации на уроках иностранного языка.
3. Провести эксперимент по целесообразности внедрения данных методов в учебный процесс.

Для начала необходимо определить, что представляет собой мотивация. Мотивация - это причины, которые инициируют, направляют и поддерживают поведение человека, а также лежат в его основе [4, с. 220]. В рамках образовательного процесса эти причины побуждают обучающегося к действию, к совершенствованию знаний, умений и навыков, а также направляют его в учебной деятельности. С мотивацией также связано такое понятие, как «интерес», который по своей сути является эмоциональным переживанием познавательной потребности [3, с. 135].

Если говорить об уроке иностранного языка, то результатом изучения данной дисциплины должно стать овладение речевыми навыками, которые включают в себя как устную, так и письменную речь. Мотивация играет важную роль в успешном достижении этого результата, так как если у обучающегося есть интерес к предмету, то усвоение получаемых знаний проходит намного легче и лучше. И наоборот, если ученик заинтересован только в получении хорошей оценки по иностранному языку в целях поддержания уровня успеваемости, к тому же изучает его исключительно из-за обязательного наличия в школьной программе при отсутствии интереса, то в этом случае не следует ожидать от него высокого уровня знаний. Таким образом, важно понимать, что мотивация является неотъемлемой частью урока иностранного языка. Однако даже при осознании этого факта, наиболее сложной задачей все еще остается поиск методов формирования, поддержания и повышения мотивации на уроке. Необходимо, чтобы учитель не только побуждал учеников к действиям извне, но и способствовал появлению у них внутренних мотивов в процессе обучения. Для этого существуют различные условия и способы, которые далее будут описаны в данной статье.

Прежде всего, необходимо описать несколько условий, необходимых для эффективного формирования и повышения мотивации на уроке иностранного языка.

Во-первых, это соблюдение общедидактических принципов, которые лежат в основе любого обучения. Для устойчивого развития мотивации на уроке иностранного языка особую роль играют такие принципы, как:

- 1) Принцип доступности и посильности. Учебный материал должен соответствовать возрасту учащихся, их уровню знаний, но при этом он не должен быть слишком легким для них, так как в этом случае интерес будет отсутствовать.

- 2) Принцип сознательности и активности. Все ученики должны быть максимально задействованы в учебном процессе. Учитель должен

использовать разнообразные методы и приемы обучения, а также создавать проблемные ситуации на уроке, которые требуют обдумывания и решения со стороны обучающихся.

3) Принцип наглядности. Он подразумевает наличие на уроке наглядного материала, который значительно увеличивает интерес обучающихся. Сюда относятся раздаточные материалы, иллюстрации, видеоматериалы, предметы и т.д. Учитель должен самостоятельно подготавливать их и использовать на уроке.

4) Принцип индивидуализации. Учитель должен учитывать личностные особенности обучающихся (особенности характера), а также их индивидуальные различия в когнитивных способностях [5; 6].

Во-вторых, это климат урока и его атмосфера. Она должна быть дружественная, а учитель и обучающиеся должны уважительно относиться друг к другу. Кроме того, на уроке должен постоянно осуществляться процесс общения, диалога, способствующий развитию речевых навыков. Для этого существует множество заданий и упражнений.

Следует перечислить несколько конкретных эффективных способов формирования и повышения мотивации на уроке иностранного языка. К ним относятся:

1. Выполнение проектов. Существует несколько видов проектов: индивидуальные, парные, групповые, краткосрочные, долгосрочные и т.д. – все они способствуют активизации творческой деятельности учащихся, которая вызывает у них интерес, а также формирует навыки самостоятельности, проявляющейся в поиске знаний и решении поставленных задач.

2. Использование дополнительных дидактических материалов, разработанных или подобранных учителем. Разумеется, использовать только учебно-методический комплекс на уроке иностранного языка недостаточно. Несомненно, он является основой получаемых знаний, однако его использование без дополнительных материалов может привести к потере

интереса у обучающихся к предмету. Поэтому учителю важно самостоятельно разрабатывать комплекс заданий и упражнений, которые бы соответствовали теме урока, учебной программе, развивали знания умения и навыки обучающихся, а также были для них интересными. Успешным является использование заданий игрового характера, в том числе соревновательного, которые всегда заинтересовывают учащихся. Сюда также относится использование различных аудио- и видеоматериалов, Интернет-ресурсов и мобильных приложений.

Чтобы убедиться в эффективности и рациональности использования данных методов в процессе осуществления иноязычного образования, нами было принято решение о проведении педагогического эксперимента. Его целью являлась разработка и апробация учебно-методических материалов, способствующих формированию и повышению мотивации в процессе преподавания иностранного языка. Под педагогическим экспериментом подразумевается такой метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных конкретных методов и средств обучения [1, с. 384].

Эксперимент проводился на базе МБОУ «Лицей №6 имени М.А. Булатова». Участниками эксперимента стали учащиеся 7 класса в количестве 14 человек. В процессе проведения педагогического эксперимента с учащимися было проведено два урока английского языка: урок в рамках учебного плана на тему “National Parks”, вторым стало внеклассное мероприятие на английском языке на тему “Christmas is Coming”.

Основным материалом при проведении первого урока, согласно учебной программе лицея, стал УМК «Английский язык» для 7 класса Кузовлева В.П. Помимо учебника и рабочей тетради, входящих в состав УМК, нами были разработаны и использованы на уроке дополнительные дидактические материалы, способствующие повышению мотивации учащихся:

1) Тестирование на знание ранее изученных лексических единиц в формате «Google Формы»:

[https://docs.google.com/forms/d/1DJ2FGXiRocQqxHt52AhWO6iPnxOG0eqav_BVn_mIZvc/edit?usp=sharing].

2) Видеоролик, с помощью которого учащиеся сформулировали тему урока: [<https://www.youtube.com/watch?v=5w5PyKUBLHw>].

3) Соревновательное задание, основанное на чтении текста из учебника. Его суть заключается в том, что ученики делятся на 3 команды согласно рядам, на которых сидят, читают текст, разделенный на три части, затем каждая команда придумывает по 3 вопроса к выделенной ей части. Задача остальных команд – быстро и правильно ответить на вопросы и получить за это очки, при подсчете которых в конце определяется команда-победитель.

4) Аудирование с использованием видеоматериала: [https://www.youtube.com/watch?v=70_k34-p51s] и дальнейшим выполнением задания по нему в игровой форме. Задание было разработано на сайте “kahoot” и выполнено учащимися в одноименном мобильном приложении: [<https://create.kahoot.it/details/katmai-national-park/ffa46ceb-5f91-4ea1-aed8-a1d2a381b699>].

В качестве второго урока было решено провести внеклассное мероприятие на английском языке в формате “English Speaking Club”. Оно было полностью разработано нами с целью повышения интереса учащихся к английскому языку, а также развития их коммуникативных навыков путем формирования ситуации активного общения и взаимодействия на английском языке. Для этого был подготовлен ряд заданий, большая часть которых проводилась в игровой и соревновательной форме, для чего все ученики были разделены на три команды.

1) Фонетическая зарядка – пение тематической песни Фрэнка Синатра “Let it snow”.

2) Игра «Крокодил». Задача учащихся – по очереди с помощью жестов и без слов или звуков показывать слова на тему рождества, карточки с которыми они вытягивают у учителя. Их члены по команде должны угадать слово, назвав его на английском языке. За каждое правильно отгаданное слово команда получает по одному баллу. Карточки были заранее нами подготовлены.

3) Игра «Опиши, чтобы не догадались». От каждой команды требуется по три участника, задача каждого из которых – описать полученную рождественскую забавную фотографию (можно описывать как правдиво, так и нет) таким образом, чтобы участники других команд не догадались, правду он говорит или ложь. Участники других команд делают предположения внутри своего коллектива и получают по одному баллу за правильный ответ. Фотографии также были заранее нами подготовлены.

4) Игра “Alias”. В эту игру ученики играют с помощью одноименного мобильного приложения, которое находится на смартфоне учителя. В нем мы заранее нашли и выбрали категорию слов, которые связаны с праздниками (не только с Рождеством). От каждой команды требуется по три участника, задача каждого из которых – за минуту объяснить как можно больше английских слов посредством других слов, не используя однокоренные. Члены по команде должны угадывать эти слова, получая по одному баллу за каждый правильный ответ.

5) Просмотр рождественского мультфильма на английском языке под названием “Santa's Workshop”: [\[https://www.youtube.com/watch?v=Jm_HUhHKWC0\]](https://www.youtube.com/watch?v=Jm_HUhHKWC0). Он является завершением внеклассного мероприятия.

Заключительным этапом проведения педагогического эксперимента стало проведение контрольного анкетирования обучающихся, чтобы определить результаты опытно-экспериментального обучения. В нем приняло участие 14 учеников 7 «А» класса. Целью данного анкетирования было выявить уровень интереса и мотивации обучающихся к изучению

иностранного языка, уровень мотивации к осуществлению иноязычной коммуникации, определить влияние опытно-экспериментального обучения на динамику этих уровней, а также выявить, какие задания наиболее интересны для обучающихся.

Итоги тестирования показали, что большая часть обучающихся до проведения эксперимента имела средний уровень мотивации как к изучению дисциплины «Иностранный язык» (7 человек), так и к осуществлению иноязычной коммуникации (6 человек). После проведения нами уроков, направленных на повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, и итогового тестирования, мы выяснили, что уровень мотивации к учебному предмету повысился у 78% обучающихся, а к осуществлению иноязычной коммуникации – у 85%.

Кроме того, мы выявили, что все виды разработанных и представленных нами заданий заинтересовали обучающихся - какие-то в большей, а какие-то в меньшей степени. Самыми популярными стали задания в игровой форме, которые отметили в своих анкетах 100% обучающихся.

Таким образом, мы пришли к заключению и доказали на практике, что мотивация является неотъемлемым компонентом при проведении урока иностранного языка на уровне основного общего образования. Существует множество разнообразных способов, методов и заданий, которые способствуют формированию устойчивой мотивации и дальнейшему ее повышению у обучающихся и которые обязательно должны быть использованы на уроке иностранного языка.

Библиографический список

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе // М: Высш. шк. 1976. С. 384.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам // М.: Издательский центр «Академия». 2006. С. 17.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология // М.: Логос. 2004. С. 135.

4. Немов Р.С. Психологический словарь // М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2007. С. 220.

5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Настольная книга преподавателя иностранного языка // М.: Глосса-Пресс. 2010.

6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика // М.: Филоматис. 2006.

Интернет-ресурсы

7. Национальная педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс] URL: <https://didacts.ru/termin/obrazovatelnyy-process.html> (дата обращения: 15.05.2010).

8. Педагогический словарь. 2005. [Электронный ресурс] URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical/fc/slovar-206.htm#zag-513> (дата обращения: 15.05.2010).

9. Юрикова Е.В. Факторы, влияющие на школьную успеваемость: психологические факторы. [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2017/03/15/statya-factory-vliayushchie-na-shkolnuyu> (дата обращения: 15.05.2010).

А.Е. Коптева

Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К УСТНОЙ ЧАСТИ ОГЭ ПО
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты обучения школьников монологической речи в рамках подготовки к разделу «Говорение» основного государственного экзамена по английскому языку. Автор статьи подробно описывает отличительные черты монологических умений, методические особенности обучения монологу и рекомендации по подготовке учеников к устной части экзамена. В рамках статьи также описываются результаты апробации разработанных комплексов упражнений, направленных на развитие умений монологической речи обучающихся 8–9-х классов.

Ключевые слова: монологическое высказывание, умения монологической речи, дедуктивный подход, индуктивный подход, опоры, речевые навыки, тренировочные упражнения, коммуникативные упражнения.

Главная цель изучения английского языка в рамках школьного курса заключается в том, чтобы по его завершению обучающиеся могли осуществлять успешную коммуникацию на английском языке, в том числе выстраивать развернутые и цельные монологические высказывания в устной форме. Однако именно проблема обучения говорению, и монологу в частности, острее всего стоит перед современной школой.

Умения монологической речи выпускников 9 класса проверяются в устной части основного государственного экзамена (далее – ОГЭ) по иностранному языку. Ключ к успешной сдаче ОГЭ – освоение учеником школьной программы по английскому языку, достижение им уровня коммуникативной компетенции, соответствующего ступени обучения.

Наиболее точную на сегодняшний день дефиницию монолога, охватывающую все его основные лингвистические особенности, сформулировала Г.Я. Зимина: «Монологическое высказывание – это системная коммуникативная единица монологической речи, которая, будучи цельным, функционально, структурно и тематически завершенным, логически связанным минимальным тематическим высказыванием, представляет собой сложное единство высказываний, объединенных общей коммуникативной целью, темой, синтаксическими и стилистическими особенностями и используемое в устной и письменной формах общения» [2, с. 46].

Главная цель, преследуемая в процессе обучения монологу – формирование у обучающихся умений монологической речи. Согласно Р.К. Миньяр-Белоручеву, монологическое умение представляет собой способность использовать навыки фонетики, лексики и грамматики для построения монологического высказывания [4, с. 39].

В соответствии со степенью самостоятельности и творчества, проявляемых обучающимися в процессе порождения высказываний, выделяют три уровня сформированности умений монологической речи:

1) репродуктивный уровень, при котором содержание и лингвистическое оформление высказываний не зависят от говорящего, а определяются извне;

2) репродуктивно-продуктивный уровень, который характеризуется частичным проявлением самостоятельности и творчества со стороны говорящего, что выражается в основном в различных

манипуляциях изученным языковым материалом, в композиционной реорганизации высказывания;

3) продуктивный уровень, который подразумевает полную независимость говорящего в определении содержания, композиции, языковых средств для построения высказывания; добавление в него элементов оценки [3, с. 270].

Монологические высказывания могут относиться к различным уровням, выступая в виде слова (словоформы), словосочетания, фразы, сверхфразового единства и текста [7].

Овладение монологом на уровнях слова, словосочетания и фразы предполагает освоение лексики и грамматики изучаемого языка, развитие же речевых умений начинается на уровне сверхфразового единства. Именно на этом уровне монологического высказывания сконцентрировано обучение монологу на ступени основной школы.

Отечественная методическая наука предлагает два подхода к формированию умений иноязычной монологической речи:

1) дедуктивный подход (путь «сверху вниз») – монологические умения развиваются в процессе поэтапной работы над предложенным текстом;

2) индуктивный подход (путь «снизу вверх») – развитие монологических умений происходит постепенно, от простых высказываний к сложным, на основе проблематики обсуждаемых тем и изученного лингвистического материала [3, с. 270-271].

Как дедуктивный, так и индуктивный подход обладают своими преимуществами, и выбор подхода следует производить в соответствии с этапом обучения и лингвистическим уровнем учеников.

При любом из подходов порождение монологических высказываний обучающимися неизбежно будет сопряжено с определенными трудностями, поскольку каждый раз им предстоит заранее определить содержание своего высказывания (что сказать?), а также его языковое и

речевое оформление (как сказать?). Поэтому в ходе обучения говорению в целом, и монологической речи в частности, очень важно не пренебрегать опорами. Главная задача опор – «непосредственно или опосредованно помочь порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся». Выбор опор, а также их количество зависят от конкретных условий обучения и от уровня владения монологической речью учеников [7].

Умения монологической речи в рамках основного государственного экзамена (далее – ОГЭ) по английскому языку проверяются в его устной части в задании №3, в котором ученикам необходимо построить законченное связное монологическое высказывание на определенную тему с опорой на план [6].

Доктор филологических наук М.В. Вербицкая выделяет три главные задачи обучения говорению которые необходимо решить учителю, организующему подготовку к ОГЭ по английскому языку:

- 1) создать у обучающихся запас необходимой информации из различных областей знания, «содержательный потенциал»;
- 2) сформировать у обучающихся языковой код, умение говорить на основе стратегий говорения;
- 3) обеспечить высокий уровень мотивации обучающихся.

М.В. Вербицкая предлагает учителям иностранного языка ряд рекомендаций по планированию урока, направленного на формирование и развитие навыков говорения:

- 1) вести урок полностью на английском языке;
- 2) соблюдать баланс между речью учителя и обучающихся (соотношение должно быть в пользу последних);
- 3) использовать коллективные формы работы на уроке как можно чаще;

4) четко понимать границу между заданиями с приоритетом беглости и заданиями с приоритетом правильности, соответствующе оценивать их выполнение;

5) обеспечивать благоприятный психологический климат на уроке, не позволять ученикам резкую критику в адрес друг друга [5].

Согласно А.В. Логуновой, основа любого речевого навыка – «автоматизированные фиксированные операции, вырабатываемые под контролем сознания с помощью различных упражнений» [9]. Н.И. Гез и Н.Д. Гальскова подразделяют упражнения, направленные на формирование речевых навыков, на две группы:

1) тренировочные, или подготовительные, направленные на тренировку базовых навыков, подготовку к речи, а не саму развернутую речь, и предназначенные для учеников на начальной ступени обучения говорению. Они подразумевают широкое применение аналогии, выбор правильного варианта ответа, применение изученного правила в новой ситуации, работу с составом предложения и т. д.;

2) речевые, или коммуникативные, предполагающие продуцирование полноценных речевых высказываний и, соответственно, уместные при работе с учениками более высокого уровня. Они направлены на развитие навыков говорения в обстоятельствах, сходных с реальными речевыми ситуациями.

Коммуникативные упражнения различаются в зависимости от того, на формирование навыков подготовленной или неподготовленной речи они направлены. Умения подготовленной речи развивают упражнения, в которых ученикам нужно осуществить частичную трансформацию высказывания, объяснить выбор названия, передать основную мысль текста и т. п. В заданиях к упражнениям на развитие спонтанной речи ученика могут предложить высказать аргументированное мнение, дать характеристику чего-либо, придумать рассказ на основе своего жизненного опыта и т. п. [1, с. 143].

Рассмотрим непосредственную подготовку учеников к ОГЭ по английскому языку в целом и к разделу «Говорение» в частности. Т.В. Кочегарова отмечает, что к данной задаче совершенно необходим системный подход, и предлагает организовывать подготовку в несколько этапов. На первом этапе с учениками следует решить все вопросы, связанные с форматом и проведением экзамена, на втором – организовать повторение и обобщение всего изученного материала (для подготовки к устной части особенно важны списки средств логической связи текста, речевых клише для структурного оформления высказывания), на третьем – проводить работу непосредственно с демоверсиями с обязательным разбором ответов и ошибок обучающихся [8].

Изучив и проанализировав теоретическую литературу и практические пособия по освещаемой нами теме, мы разработали ряд комплексов упражнений, направленных на формирование умений монологической речи учеников 8–9-х классов в рамках подготовки к устной части ОГЭ по английскому языку.

Основой для разработок послужил УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) для 8 класса под авторством Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. Разработанные нами упражнения можно использовать в рамках подготовки к сдаче ОГЭ в школах, в которых применяются другие УМК для обучения английскому языку, так как тематика выбранных в качестве основы текстов соответствует темам, указанным в кодификаторе ОГЭ по английскому языку 2020 [6].

Комплексы упражнений разрабатывались на основе дедуктивного подхода к обучению монологической речи. Выбор подхода обусловлен ступенью обучения (8 класс), а также необходимостью формирования у учеников лексического запаса в соответствии с темами, представленными в кодификаторе ОГЭ по английскому языку. Таким образом, в каждом представленном комплексе упражнений ученикам предоставляется текст

на актуальную тему, на основе которого им предлагается выполнить ряд упражнений.

Апробация разработанных комплексов упражнений проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 4» в 8 «В» классе и состояла из нескольких этапов. Группе из 12 учеников было предложено на протяжении 4 уроков выполнять разработанные нами упражнения. Для большинства обучающихся это был первый опыт столкновения с заданием на построение монологического высказывания в формате ОГЭ, кроме того, ученики в целом нечасто практиковались в построении монологов. Все это спровоцировало некоторые трудности в начале работы. Тем не менее, к концу пробного обучения ученики освоились с требуемым форматом высказывания и в целом стали смелее говорить на иностранном языке, мотивация к выполнению заданий выросла, а количество ошибок сократилось, что доказывают результаты входного и выходного тестирования. Однако предлагаемые нами комплексы упражнений нуждаются в некоторой доработке, потому что не подходят для учеников, чей уровень знаний, умений и навыков ниже ожидаемого на данной ступени обучения, так как им необходима более тщательная работа над языковой базой и более развернутые опоры для построения высказываний.

Таким образом, апробация разработанных нами комплексов упражнений доказала целесообразность их использования на уроках английского языка 8–9-х классов для обучения монологической речи и подготовки обучающихся к устной части основного государственного экзамена по английскому языку.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. Зимина Г.Я. Обучение старшеклассников некоторым функциональным разновидностям монологического высказывания. Вопросы совершенствования

процесса обучения иностранному языку в средней школе и вузе // Республиканский сборник научных статей. 1979. С. 46.

3. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / В.М. Филатов, В.П. Белогрудова, Т.Е. Исаева [и др.]; под ред. В.М. Филатова. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 416 с.

4. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 2007. 298 с.

5. Вербицкая М.В. Лингводидактические основы обучения говорению на иностранном языке. Оптимизация подготовки к успешной сдаче устной части ОГЭ и ЕГЭ // Корпорация Российский учебник. 24.02.2016. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/lingvodidakticheskie-osnovy-obucheniya-govoreniyu-na-inostrannom/> (дата обращения: 29.01.20)

6. ДемOVERсии, спецификаторы, кодификаторы ОГЭ 2020 г. // Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://www.old.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 04.02.20)

7. Кокуркина Е.Ф. Обучение монологической речи на уроках английского языка в средней школе // «Инфоурок.ру» – материалы для учителей. 16.03.2016. URL: <https://infourok.ru/obuchenie-monologicheskoy-rechi-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-sredney-shkole-959903.html> (дата обращения: 09.01.20)

8. Кочегарова Т.В. Технология подготовки к ОГЭ-ЕГЭ по иностранному языку // Дистанционная конференция "Использование современных образовательных технологий, методов и приемов обучения в подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку». 20.06.2016. URL: <https://www.sites.google.com/site/distancionnaakonferenciais/tehnologia-podgotovki-k-oge-ege-po-inostrannomu-azyku> (дата обращения: 10.02.20)

9. Логунова А.В. Обучение говорению на основе подготовки учащихся к Основному государственному экзамену (ОГЭ) (На материале английского языка) // «Инфоурок.ру» – материалы для учителей. 14.01.2020. URL: <https://infourok.ru/obuchenie-govoreniyu-na-osnove-podgotovki-uchashihsya-k-osnovnomu-gosudarstvennomu-ekzameni-oge-na-materiale-anglijskogo-yazyka-4061834.html> (дата обращения: 03.02.20)

В.Э. Ласькова
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ
ЛОКАТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ
АЙРИС МЁРДОК «КОЛОКОЛ»)**

Аннотация. В статье рассматривается понятие «лингвокультурная компетенция», определяются возможные уровни владения данным видом компетенции. Уточняется её роль в процессе обучения иностранному языку. Упоминаются пространственные ориентиры и их роль в процессе формирования компетенции. Анализируется процесс экспериментального исследования, направленного на формирование лингвокультурной компетенции. Ставится вопрос об успешности исследования.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, пространственные ориентиры, иноязычное образование

Развитие современного общества, достижения научно-технического прогресса изменили значение иностранного языка в жизни людей. До появления возможности свободно перемещаться по миру под знаменем английского языка в большинстве случаев подразумевалось владение грамматической структурой языка. В настоящее время знания грамматики недостаточно для осуществления успешной межязыковой коммуникации. Именно поэтому на данном этапе развития Российского общества основная цель изучения английского языка – овладение коммуникативной компетенцией. Как любое сложное понятие, коммуникативная компетенция состоит из нескольких компонентов, одним из которых является лингвокультурная компетенция.

Г. В. Токарев приводит следующее определение лингвокультурной компетенции: «...умение видеть и интерпретировать факты в контексте той или иной культуры. Знание культурных коннотаций слова, умение учесть эти коннотации в акте коммуникации указывают на сформированную языковую компетенцию. Умение же увидеть данное

явление, объяснить причины появления коннотаций составляют суть лингвокультурной компетенции» [3, с. 49-50].

Ольга Ивановна Халупо предлагает рассматривать лингвокультурную компетенцию как знания, умения и навыки применять базовые лингвокультурные единицы, выражающие культуру социума в процессе коммуникации [5, с. 125].

Формирование и развитие данного вида компетенции представляется нам достаточно трудоемким процессом, требующим больших усилий как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Экспериментальное исследование, проведённое нами, ставило своей целью формирование лингвокультурной компетенции у учащихся среднего общего образования. Исследование состояло из трех последовательных, взаимосвязанных этапов:

- 1) вводное тестирование, целью которого было определение начального уровня сформированности лингвокультурной компетенции;
- 2) экспериментальное обучение, которое проводилось по учебному пособию, составленному на основе произведения Айрис Мёрдок «Колокол»;
- 3) заключительное тестирование, позволяющее повторно проверить уровень сформированности лингвокультурной компетенции учащихся по прошествии обучения и сделать выводы о результатах экспериментального исследования.

Составленные тестирования и учебное пособие отвечали обобщённым требованиям, соблюдение которых позволило составить материалы, способные заинтересовать учащихся:

- 1) аутентичность;
- 2) соответствие языковому уровню учащихся;
- 3) адекватность составленных заданий;
- 4) повышение мотивации обучения.

Входное и заключительное тестирование имели схожую структуру – выбор правильного ответа из нескольких предложенных, развёрнутый ответ на вопрос и заполнение пропусков в диалогах, посвящённых различным речевым ситуациям. Каждый компонент тестирования был призван для проверки разного типа знаний – о культуре страны изучаемого языка, речевом этикете и своих собственных представлениях о стране.

Для оценивания результатов предварительного и заключительного тестирования мы использовали классификацию, которую предложила Л.А. Городецкая. По её мнению, изучающие иностранный язык могут обладать низким, средним и высоким уровнем лингвокультурной компетенции.

Низкий уровень означает, что учащиеся крайне ограничены в использовании базовых лингвокультурных единиц или же данные единицы отсутствуют в их речи. Данным учащимся присуще стереотипное мышление, они слабо понимают культуру и ценности другой нации.

Учащиеся, обладающие средним уровнем данной компетенции имеют более точные представления о иной лингвокультуре, способны использовать базовые единицы в речи, не подвержены влиянию стереотипов.

Высокий уровень лингвокультурной компетенции подразумевает полное отсутствие каких-либо стереотипов, свободное использование большого количества базовых единиц в речи, владение речевым этикетом страны изучаемого языка. Таким образом, высокий уровень означает обладание обширными знаниями как в области культуры, так и в области языка [2, с. 19].

Проанализировав работы учащихся, выполненные в рамках предварительного тестирования, мы получили следующие результаты (см. рис. 1):

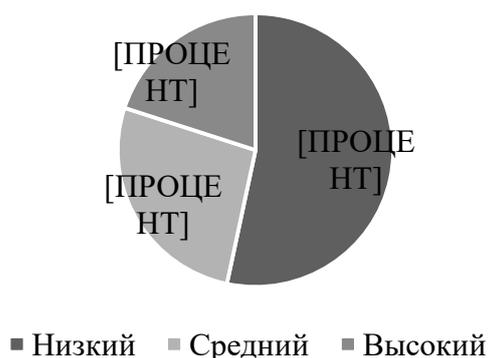


Рис. 1 – Результаты предварительного тестирования

На предварительном тестировании нам удалось установить, что большая часть группы обладает низким уровнем лингвокультурной компетенции, то есть они обладают ограниченными знаниями о культуре другой страны, имеют ограниченное количество базовых лингвокультурных единиц и обладают по большей части стереотипным мышлением. Наименьшее количество учащихся (3 из 15) имеют высокий уровень данной компетенции, то есть их знания о языке и культуре Великобритании достаточно обширны для успешного осуществления межкультурной коммуникации.

Следующий этап экспериментального исследования заключался в формировании лингвокультурной компетенции на основе произведения британской писательницы Айрис Мёрдок «Колокол». При разработке учебного пособия, особое внимание мы уделяли пространственным ориентирам, так как по нашему мнению, данная лексическая категория играет важную роль в процессе формирования лингвокультурной компетенции. Это связано прежде всего с лингвокультурологическими различиями в понимании категории пространства в русской и английской лингвокультурах. Изучение пространственных ориентиров, использование их в процессе формирования лингвокультурной компетенции позволит улучшить знания о языке и культуре другой нации. Например, такие ориентиры как *London, Knightsbridge, Gloucestershire* при должном уровне

развития компетенции позволит сделать выводы о некоторых особенностях данных мест; использование таких ориентиров как *corner*, *bottom*, *side*, *middle* с необходимым для этих существительных предлогом продемонстрирует знание особенностей англоязычной картины мира [1, с.46].

Составленное нами пособие рассчитано на курс, состоящий из 6 занятий, на каждом из которых мы разбирали часть текста книги, обращая пристальное внимание на культурные и языковые явления, в особенности на локативные существительные. В процессе обучения мы придерживались интерлингвокультурного и культурологического подхода, предложенного И.И. Халеевой [4, с.29].

Процесс формирования лингвокультурной компетенции на занятиях состоял из нескольких этапов:

- 1) подготовительный;
- 2) процессуальный;
- 3) заключительный.

На каждом этапе проводилась тщательная работа с пространственными ориентирами, использование которых позволило учащимся подробнее изучить англоязычную лингвокультуру. Важным этапом на каждом занятии был этап рефлексии, позволявший учащимся проанализировать итоги работы, сделать выводы о полученных знаниях.

В процессе экспериментального обучения, группа учащихся, состоящая из 15 человек изучала лингвокультуру Великобритании на основе произведения «Колокол». В ходе изучения текста участники эксперимента расширяли свои познания о речевом этикете Великобритании, о некоторых языковых и культурных особенностях данной страны. Важную роль в данном процессе играли пространственные ориентиры, которые создали особое художественное пространство текста

одновременно с этим продемонстрировали некоторые особенности английского языка и культуры.

На заключительном этапе исследования было проведено тестирование, направленное на определение уровня лингвокультурной компетенции учащихся после участия в экспериментальном обучении.

После проверки работы были получены следующие результаты, изображенные на рисунке (см. рис. 2):

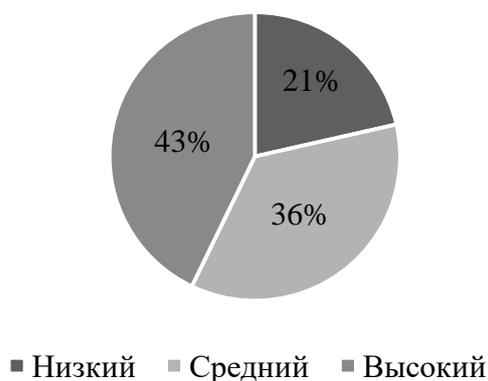


Рис. 2 – Результаты заключительного тестирования

Согласно данным, изображённым на рисунке, количество учащихся, обладающих высоким и средним уровнем лингвокультурной компетенции увеличилось на 23 и 9 процентов соответственно, число участников тестирования с низким уровнем компетенции уменьшилось на 32 процента. Данные цифры позволяют сделать выводы о том, что экспериментальное обучение было успешным, благодаря подробному изучению аутентичного литературного источника, больше половины группы практически избавились от стереотипного мышления о культуре Великобритании, обладают набором базовых лингвокультурных единиц, которые используются в речи и способны осуществлять общение в соответствии с речевым англоязычным этикетом.

Итак, лингвокультурная компетенция представляет собой важный компонент овладения иностранным языком, требующий большого внимания со стороны изучающих и преподающих его. В условиях

современных реалий, успешное изучение иностранного языка невозможно без подробного анализа осваиваемого языка и культуры. Использование пространственных ориентиров, описанных в аутентичных англоязычных текстах позволяет успешно формировать лингвокультурную компетенцию в рамках среднего общего образования.

Библиографический список

1. Murdoch Iris The Bell // Vintage Books. – London, 2004. – 315 p.
2. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: Автореф. дис. доктор культурологии. – М.: Изд-во Московского государственного университета им М. В. Ломоносова, 2007. – 48 с.
3. Токарев Г.В. Лингвокультурология. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2009. – 136 с.
4. Халеева И.И. «Лингвауни» – вклад в культуру мира // Лингвауни: материалы 3-й Междунар. конф. ЮНЕСКО (МГЛУ). – М., 2000. – С. 29 - 34.
5. Халупо О.И. Базовые единицы лингвокультурной компетенции носителя языка // Язык и культура. – 2012. – № 2. – С. 123 - 131.

К.О. Манаенко

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ИНФОГРАФИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются распространенные виды инфографики, их особенности, а также использование метода визуализации в образовательном процессе, в частности при обучении иноязычным видам речевой деятельности. Кроме того, приводятся основные функции и примеры применения элементов инфографики на уроках английского языка.

Ключевые слова: инфографика, визуализация, наглядные пособия, обучение иноязычным видам речевой деятельности, элементы инфографики, принцип наглядности.

В современном мире знание иностранных языков играет значительную роль практически в каждой сфере жизнедеятельности людей. Проблема изучения английского языка представляет интерес не только для обучающихся, но и для преподавателей, который всегда пытаются найти наиболее подходящие и интересные методы, которые можно использовать в образовательном процессе.

В первую очередь, эти методы должны отвечать запросам каждого обучающегося и мотивировать на изучение английского языка. Именно поэтому появилась инфографика, использование которой заключается в представлении материала в сжатом виде с помощью схем, таблиц, диаграмм и других элементов. Этим обусловлена актуальность выбора данной темы.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей инфографики в целом, ее отдельных видов и функций, а также применение в процессе изучения иностранного языка на уровне основного общего образования.

Инфографика – это такой способ передачи информации, при котором можно организовывать большие объемы информации, а также наглядно показывать соотношения предметов во времени и пространстве. Благодаря инфографике информация может быть представлена в сжатом, но интересном виде. Согласно американскому профессору Майклу Френдли инфографика возникла в 12 веке с появлением первых диаграмм [7], итальянский ученый Альберто Каиро считает, что инфографика появилась в 1982 году с выходом газеты «USA Today», однако многие ученые находят прямую взаимосвязь между появлением понятия «инфографика» и наскальными рисунками [2].

В современном мире инфографика играет значительную роль во многих сферах жизнедеятельности людей, так как отвечает требованиям различных групп, а также обладает характерными особенностями, которые выступают и в качестве преимуществ использования данного метода. Среди основных можно выделить: высокая степень сжатия информации, что позволяет представлять материал в сокращенном и удобном виде; предварительная обработка материала, что также играет роль в усвоении знаний; наличие элементов развития и связывания блоков информации; направленность на когнитивные процессы потребителя информации; наличие нескольких критериев, которые объединяют все фрагменты в одном объекте [7].

Идейная основа инфографики – схематизация, то есть графическая организация данных, при этом пользователь сам выбирает необходимые ему элементы и формирует собственную инфографику, пользуясь диаграммами, таблицами, схемами и т.д. Стоит отметить, что при потере даже нескольких элементов или частей общий смысл инфографики не

теряется, так как каждый из этих компонентов является логически завершенным, а ключевая роль отводится последовательности нашего восприятия.

Говоря о видах современной инфографики, по характеру визуализации можно выделить количественную и качественную [7]. Для систематизации количественных или числовых данных используются, например, графики (см. рис. 1) или гистограммы (см. Рис. 2).

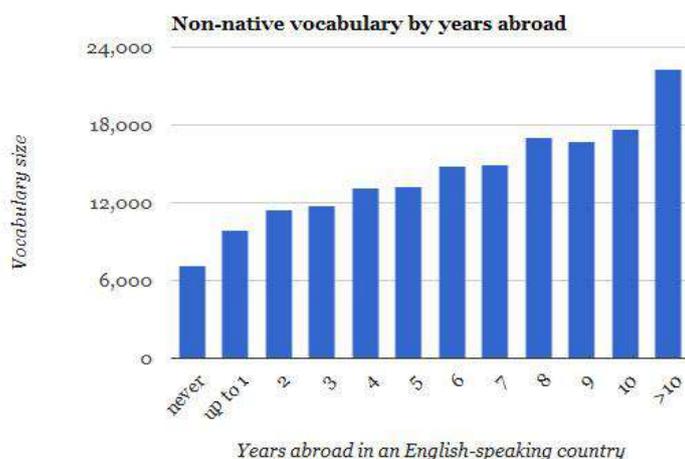


Рис. 1– Пример графика

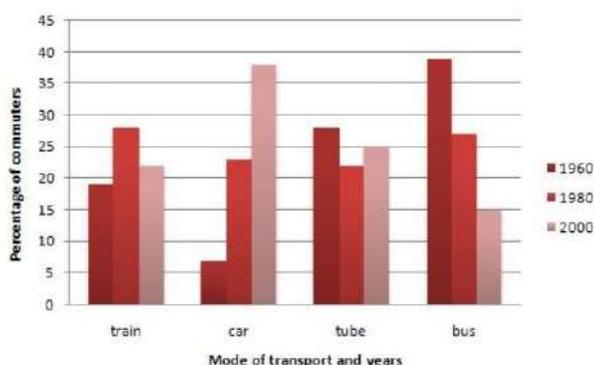


Рис. 2– Пример гистограммы

Для представления качественных данных широко используются схемы, карты и различные виды изображений, к которым относятся, например, организационные диаграммы; диаграммы трендов; планы-графики, технологические диаграммы; диаграммы схем компьютерных сетей для их формирования и дальнейшего функционирования; схемы для передачи учебной информации; рисунки и схемы для объяснения

процессов; графы для обозначения переходов и связей между предметами; ментальные карты знаний [1].

Кийкова Е.В., Соболевская Е.Ю., Кийкова Д.А. подразделяют инфографику на статичную, инфографику по гиперссылкам, анимированную инфографику, видеоинфографику и интерактивную [4]. Функции инфографики также подразделяются на несколько основных групп: иллюстративные (главная характеристика – оригинальность, привлекательность, компактность данных и графическая наглядность); когнитивные (структурирование и систематизация важной информации, целостность восприятия и анализ информации); коммуникативные (включают визуальные рекомендации, руководство по освоению информации) [7].

В современном мире люди каждый день вынуждены потреблять большое количество разнообразной информации, однако из-за этого могут возникать проблемы, так как люди привыкают к одному способу получения данных. Визуальный канал восприятия связан с центрами обработки информации, поэтому можно предположить, что большинство людей – визуалы, то есть люди, лучше всего воспринимающие информацию через зрение. Именно поэтому инфографика так важна для применения в школе, так как учителя стараются найти такие способы, которые помогут передавать информацию в красочной и сжатой форме без потери основной идеи.

Благодаря тем возможностям, которые предлагает визуализация, ее применяют в различных областях знаний, в том числе и в школьных предметах. Например, многие биологические процессы иллюстрируют с помощью инфографики, строение физических тел также можно показать с помощью элементов визуализации. Кроме того, инфографику применяют и при обучении гуманитарным наукам, демонстрируя литературное произведение или историческое событие. Для того, чтобы информация запоминалась на долгое время, учителю также необходимо постоянно

подогревать интерес учащихся к теме, делать так, чтобы они участвовали в процессе не пассивно, а активно, то есть задавали вопросы и включались в обсуждение материала [3].

Сделать так, чтобы обучающиеся всегда оставались замотивированными на изучение английского языка и принимали активное участие в ходе урока – сложная задача, которую приходится решать современным учителям. Именно поэтому возникает необходимость использования средств визуализации, если мы хотим добиться заинтересованности обучающихся и практических знаний в английском языке [8]. Кроме того, современные возможности позволяют включить инфографику не только в процесс классной работы, но и в часть выполнения домашнего задания.

Для развития таких навыков, как говорение и письмо, обучающиеся могут использовать широкий спектр таблиц, диаграмм, графиков, фотографий для того, чтобы передать необходимые мысли. С помощью устных выступлений и презентаций на различные темы обучающиеся улучшают навыки говорения, в то время, как работа над письменными работами с помощью элементов инфографики помогает улучшить навыки письма.

Для проведения эксперимента было необходимо также изучить Интернет-ресурсы для создания элементов инфографики, чтобы подобрать подходящие сайты в соответствии с поставленными целями и видами работы. Среди самых популярных и современных ресурсов можно выделить следующие: Piktochart.com, Creately.com, Infogr.am, Visual.ly, Vizualize.me, Canva.com, Time.graphics. Для дальнейшей работы были выбраны piktochart.com и canva.com.

Главная цель нашего исследования – выяснить, как влияет использование инфографики на образовательный процесс в целом, а также на изучение английского языка и продуктивность учащихся в частности. Кроме того, важно понять практическую значимость применения

визуализации как для учащихся, так и для учителей. Рассмотрим элементы инфографики, которые использовались в ходе уроков английского языка в 5 классе.

Для изучения темы «Forms of the verb» было предложено создать собственную инфографику, используя Интернет-ресурс piktochart.com [6]. Данный сайт содержит в себе большое количество функций, которые включают бесплатные шаблоны инфографики и различные образцы. Также есть платный доступ, при котором становятся доступными больше инструментов для создания. Ниже представлен образец инфографики по теме урока, созданный при помощи бесплатных функций (см. Рис. 3).

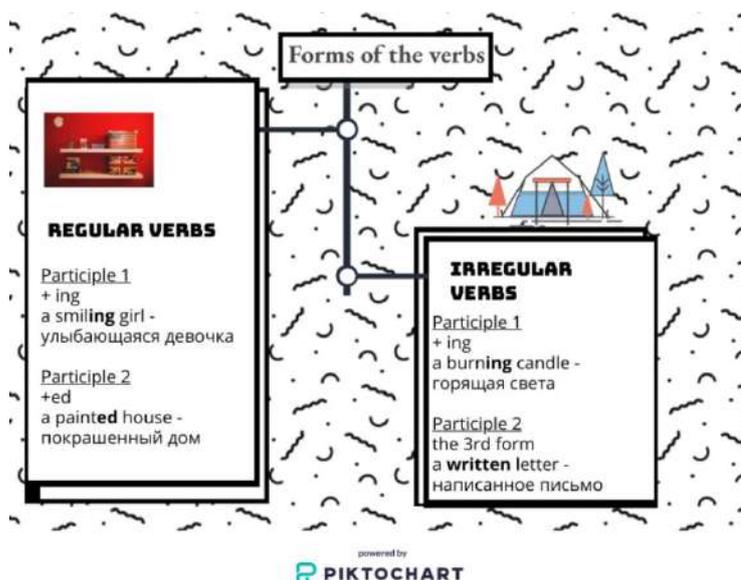


Рис. 3– Образец созданной инфографики

Как можно заметить, созданный элемент инфографики содержит в себе основную информацию по теме, то есть разделение на правильные и неправильные глаголы, Participle 1, Participle 2, а также четкие примеры по каждому разделу с выделенными частями, на которые стоит обратить особое внимание. Более того, функции сайта позволяют добавлять красочные изображения, фон, менять шрифты, что также способствует привлечению внимания учащихся. Подобные элементы инфографики помогают систематизировать работу учителей, так как, создав один раз необходимые памятки, преподаватель может неоднократно использовать

их в дальнейшем, что значительно экономит время на подготовку к урокам.

В ходе эксперимента было также важно сделать акцент не только на преимуществах для учителей, но и на возможностях для обучающихся. Для этого им было предложено создать собственные элементы инфографики в качестве домашнего задания. Непосредственно в классе был разобран текст на тему урока, чтобы сделать домашнее задание максимально понятным для обучающихся. Само домашнее задание заключалось в необходимости пересказать изученный текст, используя только собственный элемент инфографики, например, рисунок, схему, таблицу и т.д.

Как показал данный эксперимент, обучающиеся легко справились с предложенным заданием, во-первых, из-за того, что текст был знакомым, и все грамматические конструкции и лексика были изучены заранее, а во-вторых, данное задание включает в себя элементы творчества, что помогает сохранять заинтересованность учеников в его выполнении. На следующем уроке учащиеся представили свои пересказы по созданным элементам, что также способствовало повышению их мотивации к урокам английского языка. Инфографика была представлена рисунками, картинками и схемами (см. Рис. 4).



Рис. 4— Пример созданной инфографики

Такой вид работы оказался актуальным для изучения грамматических тем, для изучения и закрепления лексического материала был также предложен ход работы. Сначала была изучена необходимая лексика: to recognize – узнавать; to return – возвращаться; to suggest – предлагать; to take pictures – фотографировать; to go abroad – ездить за границу; famous – знаменитый; outdoors – снаружи, на улице.

Затем учащимся было предложено найти картинку, подходящую для описания предложения, которые заранее были подготовлены учителем. Затем учитель совмещал найденные учениками фотографии с предложениями. Для этого мы использовали Интернет-ресурс Canva.com [5], который является одним из самым популярных и современных сервисов для создания инфографики. После того, как элементы были готовы (см. Рис.5), на следующий урок обучающимся вместе с учителем предлагалось создать одну общую инфографику. Для этого все элементы были собраны вместе и размещены на одной инфографике, которая располагалась на классной доске. Таким образом, в поле зрения обучающихся постоянно находился новый лексический материал, что помогало запоминать слова с помощью зрительной памяти.

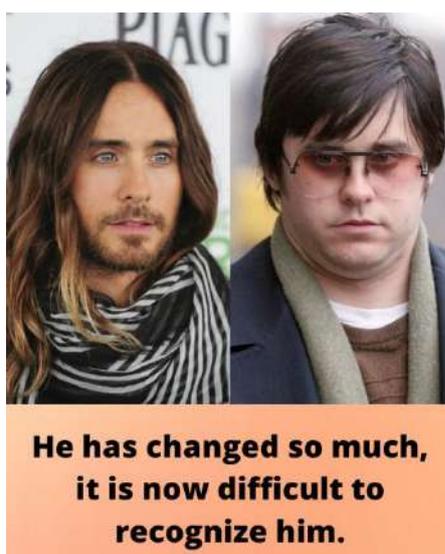


Рис. 5– Образец инфографики для отработки лексики

Как показали результаты данного эксперимента, у обучающихся также сложилось положительное впечатление от такого занятия, так как не

было сделано акцента на заучивании лексики, учащиеся сами искали подходящие картинки, что также сыграло роль в запоминании необходимой информации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование визуализации в образовательном процессе имеет массу преимуществ, среди которых повышение мотивации и заинтересованности учащихся, улучшение оценок по предмету, а также помощь в усвоении сложных тем и лексического материала. Также эксперимент показал, что инфографика – универсальный метод как для учеников, так и для учителей, так как помогает выстраивать ход уроков и экономить время на подготовку материалов. Все вышесказанное убеждает нас в том, что выбранная тема действительно является актуальной для развития методики преподавания иностранных языков и может быть изучена в дальнейшем для получения новых теоретических и практических знаний.

Библиографический список

1. Беляев Н.А. Визуализация данных: инфографика как инструмент маркетинга / Н.А.Беляев // Вестник ЮУрГУ. Серия «Экономика и менеджмент», 2015. Т. 9, № 4. С. 125-130.
2. Никулова Г.А., Подобных А.В. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадизайн / Г.А. Никулова, А.В.Подобных // Международный электронный журнал КНИТУ «Образовательные технологии и общество» (Educational Technology & Society), 2010. Т. 13. № 2. С. 369–387.
3. Ваткова О.А. «Визуализация-тренинг» как психологическое условие развития визуального мышления студентов педагогического вуза / О.А. Ваткова // Universum: психология и образование. 2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/15748099>
4. Кийкова Е.В., Соболевская Е.Ю., Кийкова Д.А. Анализ эффективности применения инфографики в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27292>
5. Сайт для создания инфографики [canva.com](https://www.canva.com) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.canva.com/>

6. Сайт для создания инфографики piktochart.com [Электронный ресурс].
URL: <https://piktochart.com/>

7. Фролова М.А. История возникновения и развития инфографики // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании, 2014. №10. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-i-razvitiya-infografiki>

8. Patesan M. Visual Aids in Language Education // M. Patesan / International Conference Knowledge-Based Organisation. 2018. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/326652939_Visual_Aids_in_Language_Education

Е.И. Мухина

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ АУДИОПОСОБИЯ

Аннотация. В данной статье описываются способы использования электронных ресурсов для организации самостоятельной работы обучающихся. Показан алгоритм создания аудиопособия при помощи программы PowerPoint. Также описаны особенности использования программы PowerPoint для создания интерактивных средств обучения иностранному языку.

Ключевые слова: аудиопособие, информационные технологии, электронные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, самостоятельная работа, домашнее чтение.

За последние десятилетия отношение учащихся к процессу обучения подверглось изменениям в связи с широким распространением информационных технологий. Подростки склонны большинство своего времени проводить в гаджетах и компьютерах. В связи с этим, учителям необходимо искать новые способы и методы, которые смогут заинтересовать учащихся и поддерживать их мотивацию. Новые знания требуют применения новых форм представления и обработки учебного материала. Современный преподаватель иностранного языка должен владеть и уметь применять в образовательном процессе информационно-коммуникационные технологии. Такие навыки позволяют создать благоприятные условия для усвоения обучающимися знаний и приобретение ими необходимых умений [2, с.105-109]. Таким образом, мы обращаемся к понятию «электронный образовательный ресурс» или

«ЭОР», которое представлено в «Национальном стандарте Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения».

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) - образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [1, с.12] Исходя из определения, ЭОР может включать в себя звукозаписи, видеофрагменты, тесты, викторины, обучающие компьютерные игры, электронные пособия, аудиокниги и т.д. Электронные образовательные ресурсы являются неотъемлемой частью современного школьного образования, так как они легко позволяют привести учебный процесс к стандартам ФГОС. Примеры ЭОР, используемые на уроках иностранных языков: федеральный портал «Российское образование», образовательный портал «Учи.ру».

Для создания электронного пособия, мы выбрали программу «Microsoft Office PowerPoint». Сама по себе данная программа является не электронным образовательным ресурсом, а средством его создания. В качестве дидактического материала, мы использовали адаптированную аудиокнигу (уровень Beginner) по произведению «Приключения Тома Сойера», автор Марк Твен, от издательства Oxford.

Microsoft Office PowerPoint - программа для создания презентаций и их просмотра, доступная для операционных систем Microsoft Windows и macOS.

Виды презентаций, которые можно создавать в PowerPoint:

1. Демонстрационные презентации: могут запускаться в режиме непрерывного цикла и демонстрируются без сопровождения.
2. Мультимедийные презентации: выступающий сам управляет ходом слайдов.

3. Интерактивные презентации: помогают создавать игры, викторины с помощью использования управляющих элементов (кнопок ссылок).

Что касается наших целей, для создания аудиопособия самым подходящим видом являются интерактивные презентации. Так как они позволяют реализовать весь творческий потенциал преподавателя и представить процесс обучения в увлекательной и интересной форме. Это является очень актуальным в наше время, когда у обучающихся низкая мотивация к познавательной деятельности.

Возможности PowerPoint, которые мы использовали при создании пособия:

- Работа с текстом. Текст можно копировать, вставлять, вырезать, изменять шрифт, размер и цвет.
- Использование звука. Звук можно загружать в презентацию или записывать самостоятельно. Мы использовали озвучку от издательства Oxford для произведения «Том Сойер», автор Марк Твен.
- Возможность использования анимации. Данная функция была использована для представления нового материала, а также для создания упражнений для отработки материала.
- Использование готовых шаблонов. Среди представленных дизайнов, был выбран самый подходящий для оформления интерактивной презентации в виде книги.
- Управление порядком отображения слайдов при помощи управляющих кнопок и триггеров. Данная функция была использована для того чтобы слайды не просматривались линейно, а при помощи кнопок, которые появляются только после прослушивания главы или успешного выполнения упражнений.

Этапы разработки пособия:

1. Отбор произведения или его адаптация адекватно возрасту и знаниям учащихся. В нашем случае это адаптированная аудиокнига

(уровень Beginner) по произведению «Приключения Тома Сойера», автор Марк Твен, от издательства Oxford.

2. Отбор грамматического материала, который просматривается на протяжении всего произведения и который актуален в данный период изучения иностранного языка. Наше аудиопособие рассчитано на 6-7 классы средней школы, поэтому мы выбрали одну из тем, которая вызывает трудности у учащихся, - предлоги, а также смежную с ней тему - фразовые глаголы.

3. Создание лексического справочника к каждой главе произведения. Лексика отбиралась в соответствии со словарным запасом обучающихся.

4. Начинается непосредственная работа в PowerPoint. Создаем первый слайд, титульный. Он будет служить обложкой нашего пособия. Также с помощью управляющей кнопки создаем возможность перехода на следующий слайд (рис. 1). Для того чтобы читатель случайно не переключился не на тот слайд, нажав на пробел, отключаем эту функцию следующим образом Показ слайдов - Настройка демонстрации – Автоматический (полный экран) (рис. 2).

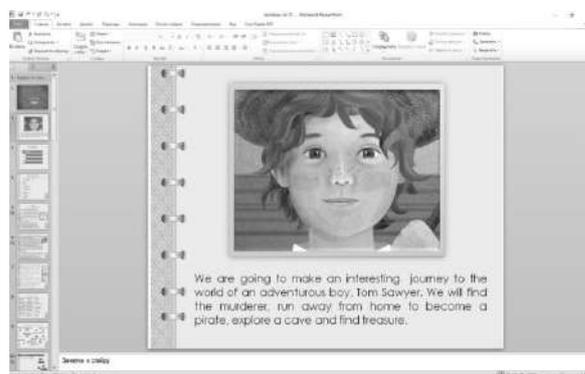
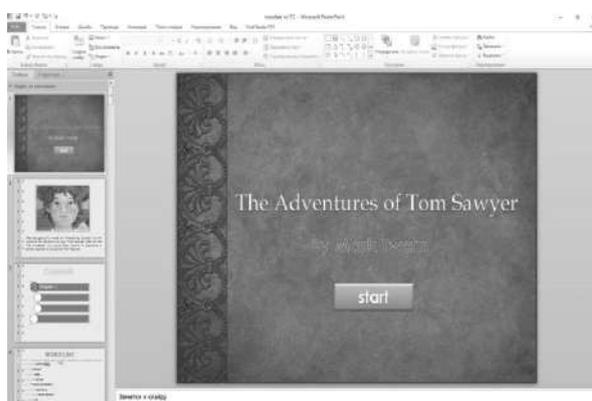
5. На втором слайде пишем вступительное слово и кратко, с чем придется столкнуться читателю. Также вставляем управляющую кнопку с возможностью перейти далее (рис. 3).

6. Далее переходим к размещению текста глав и разработке упражнений. Перед текстом произведения вставляем слайд с лексикой, предположительно которую читатель может не знать. Добавляем её перевод и озвучку каждого слова/словосочетания. Озвучку можно сделать при помощи сайта синтезирования речи (рис. 4).

7. Затем создаем слайды с текстом выбранного произведения, также вставляем туда озвучку и добавляем социокультурные комментарии (рис. 5) .

8. Разрабатываем упражнения для отработки лексических и грамматических навыков. Делаем это с помощью управляющих кнопок, гиперссылок, анимации и различных эффектов, которые являются стандартными функциями в PowerPoint (рис. 6).

Можно сделать вывод, что для успешной образовательной деятельности, учителю необходимо обладать навыками использования информационных технологий. Данные навыки позволяют сделать процесс обучения более интересным и познавательным, тем самым повышая мотивацию учащихся. Несомненно, PowerPoint, как один из способов формирования электронно-образовательного ресурса, предоставляет



большое количество возможностей для создания различных электронных пособий и для классных, и для самостоятельных занятий.

Рис. 1

Рис. 2

Рис. 3

Рис. 4

Рис. 5

Рис. 6



Библиографический список

1. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. – Введ. 01.07.2008. – М.: Стандартиформ, 2018. – 18с.
2. Дмитренко Т.А. Организация языкового образования с использованием ИКТ // Высшее образование в России. – 2017. – № 208 (1). – С. 105–109

Е.М. Мяснянкина, С.С. Сотникова
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной статье рассматривается понятие технологии разноуровневого обучения и его применение на уроке английского языка. Автор обозначает важность развития личностных качеств обучающегося в процессе изучения английского языка, объясняет необходимость внедрения принципов обучения, помогающих ученикам усваивать материал в индивидуальном темпе. В статье приводится пример организации разноуровневого обучения внутри класса для достижения максимальных результатов в изучении английского языка.

Ключевые слова: разноуровневое обучение, формирование личности, урок английского языка, принцип разноуровневого обучения в соответствии с ФГОС

В настоящее время происходят постоянные изменения в тенденциях преподавания всех школьных предметов. На данный момент педагоги предпочитают ориентироваться на личность каждого ученика, а также на формирование метапредметных универсальных способностей обучающихся, которые помогут каждому из них сформироваться как личности. Это касается и учебного предмета «английский язык». В данной статье рассматриваются способы организации учебного процесса на уроке английского языка с опорой на личностные качества обучающихся, а также необходимость учёта их интересов и потребностей в процессе обучения английскому языку.

Педагоги находятся в поисках оптимального метода обучения с направленностью на личность каждого ребёнка вот уже не одно столетие. Однако такую технологию обучения, как «разноуровневое обучение» начали наиболее подробно изучать только в прошлом столетии. Так, например, А.А. Бударный в своих трудах в 1965 году отмечал, что основу разноуровневого обучения составляет разделение обучающихся по уровню способности к обучению и трудоспособности, личностным качествам и учебным интересам [1]. Учёт данных требований способствует успешному формированию знаний, умений и навыков, а также личностных и межпредметных умений, достижение которых является общеобязательным для каждого обучающегося согласно современным образовательным стандартам.

На данном этапе развития педагогики стоит вопрос совершенствования технологии разноуровневого обучения в ходе учебно-воспитательного процесса. Всё большее количество учителей признают принцип дифференцированного обучения эффективным. Технология разноуровневого обучения так или иначе используется в каждом учебном заведении в виде профильных классов и классов коррекции. Однако применение дифференциации обучения внутри классов по определённому предмету не осуществляется повсеместно. Большинство педагогов не знают, как правильно организовать учебный процесс с учётом принципов разноуровневого обучения в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами.

Стоит отметить, что грамотное внедрение методов разноуровневого обучения поможет улучшить качество образования и сделать его не только более эффективным, но и более интересным для обучающихся. Это особенно важно для урока английского языка, так как большая часть обучающихся осваивает материал данного предмета в различном темпе, что является большой проблемой, для решения которой необходимо применение современных педагогических методов, один из которых – это

метод разноуровневого обучения. И.А. Савченко считает, что с помощью применения технологии разноуровневого обучения каждый обучающийся сможет получить такое количество знаний, которое он способен усвоить, а также реализовать свой личностный потенциал [4].

Ж.В. Лихачева выделяет два основных вида разноуровневого обучения: разделение обучающихся внутри класса (внутригрупповое разделение), разделение обучающихся вне группы (создание специальных классов и учебных заведений для обучающихся, имеющих специальные учебные способности) [2]. В рамках этого исследования, нас интересует вопрос организации разноуровневого обучения внутри класса (группы) для достижения максимальных результатов.

Для осуществления организации разноуровневого обучения следует учитывать множество важных факторов. Так, И.Э. Унт предлагает рассматривать такие учебные показатели, как общие умственные способности, специальные способности, уровень обучаемости, учебные умения, а также познавательные интересы. Помимо всего вышеперечисленного, И.Э. Унт считает необходимым учитывать состояние здоровья каждого обучающегося [5].

Впоследствии, нужно разделить обучающихся на группы по уровню их способностей по данному учебному предмету, в нашем случае по английскому языку. Этого можно добиться путём тестирования, анкетирования, личной беседы с каждым учеником, а также с его родителями. По результатам всего вышеперечисленного, Е.С. Полат предлагает разделить обучающихся на три группы “А”, “В” и “С”: группы с базовым уровнем владения предметом, с уровнем выше среднего и высоким уровнем соответственно [3]. После того, как обучающиеся одного класса разделены на три разные группы, необходимо решить, что делать дальше. Для того чтобы сделать данный вид обучения не только эффективным, но и интересным для каждого обучающегося, преподавателю стоит разработать оригинальные методические пособия,

отвечающие интересам данных групп, но также соответствующие Федеральным государственным образовательным стандартам. Более того, учитель может пересмотреть учебные пособия, применяемые им для обучения английскому языку и создать различные дополнительные задания к определённому материалу для каждой группы учеников или даже для каждого ученика. Кроме этого, учитель может поинтересоваться у обучающихся, какие темы они бы хотели обсудить в классе в качестве дополнительного материала, а затем находить информацию по нужной теме. Весь процесс обучения должен быть сосредоточен на ученике, он – центр обучения, а учитель должен помогать и направлять его в сложнейшем учебном процессе. Также, учитель должен мотивировать обучающихся работать самостоятельно. При условии правильной организации разноуровневого обучения ученик научится не только работать самостоятельно, но и уметь выбирать более подходящий для него вариант усвоения учебного материала, а также способность проводить саморефлексию [6].

В ходе нашего исследования была поставлена цель разработать комплекс заданий, направленный на развитие речевых навыков и умений с учётом индивидуальных и интеллектуальных способностей обучающихся. Комплекс заданий, включающий в себя 4 раздела, был разработан для обучающихся 7 классов, чьё обучение проходит на основе учебника Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко и В. Эванс «Spotlight 7». Уроки составлены по таким темам, как: «Веселье начинается здесь!», «Летние лагеря для подростков», «Замечательно проводим время!» и «Тематические парки». Все 4 раздела должны помочь обучающимся усвоить школьную программу (уровень «А»), или же выйти за её рамки и узнать что-то новое (уровень «В» и «С»). Каждую разработку данного комплекса учитель может использовать по своему усмотрению, как в качестве самостоятельной работы, так и в качестве дополнительных заданий к основному материалу урока. Каждый урок состоит из заданий

разных уровней сложности: задания уровня «А» - задания для обучающихся с базовым уровнем владения английским языком, задания уровня «В» - для обучающихся с уровнем владения языком выше среднего, задания уровня «С» - для обучающихся, чей уровень владения английским языком является высоким.

Приведём пример упражнений для каждого уровня. Так, разработанный материал для уровня «А» включал в себя задания: «Соотнесите английские выражения и их русский эквивалент», «Найдите и исправьте ошибки в английских предложениях, если они есть», «Образуйте три формы предложенных глаголов», а также упражнения на составление диалога и работу с текстом. Для обучающихся с уровнем владения английским языком «В» предлагались следующие задания: «Придумайте предложения с предложенными фразами», «Переведите предложения с русского на английский, используя активную лексику», «Ответьте на вопросы, используя активную грамматику», «Составьте слова с предложенными приставками», «Заполните пропуски в тексте», а также задания творческого характера, например: «Посмотрите на картинки и придумайте историю, основанную на них». Большая часть материала, составленного для обучающихся с высоким уровнем владения английским языком «С» является творческими заданиями, сочетающими в себе знание новой лексики и грамматики. Например: «Составьте рассказ о парке развлечений с использованием активной лексики и грамматики», «Выберите один вид летнего лагеря и прорекламируйте его своим одноклассникам», «Придумайте продолжение к истории на картинках».

Разработанные многоуровневые задания использовались и апробировались в школе среди учеников всех трёх уровней. Использование данных разработок показало успешные результаты, так как учитель отметил, что проведённая после завершения апробации контрольная работа выявила повышение уровня знаний большей части обучающихся. Более того, в этом классе увеличилась скорость выполнения

всех заданий упоминаемых выше. Обучающимся также была предложена анкета, направленная на выявление их удовлетворённости разноуровневым обучением. Результаты анкетирования показали, что большинство учеников не выполняли разноуровневые задания ранее, однако им понравился подобный вид работы и они посчитали его комфортным и полезным для изучения английского языка в школе. Более того, обучающиеся отметили, что, несмотря на то, что некоторые из них сначала столкнулись с определёнными трудностями при таком виде работы, они хотели бы и дальше работать в таком формате на уроках английского языка.

На основании всего вышеперечисленного, можно сделать следующие выводы: внедрение принципов персонализированного и разноуровневого обучения на уроке английского языка становится необходимым для воспитания полноценной личности, владеющей не только определённым количеством знаний по предмету, но и умеющим применять эти знания в жизни. Для организации разноуровневого обучения на уроке английского языка требуется множество усилий не только учителя, но и обучающихся. Разноуровневое обучение может быть успешным только при условии, что учитель желает научить обучающихся английскому языку и постоянно их мотивирует.

Библиографический список

1. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика, 1965. №7, С.18.
2. Лихачева Ж.В. К вопросу о необходимости использования дифференцированного подхода в процессе обучения иностранному языку // ОНВ, 2015. №4, С. 173-176
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Полат Е.С., 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.

4. Савченко И.А. Технологии разноуровневой дифференциации как средство индивидуализации обучения школьников // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. №11. С.357-361
5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
6. Hughes J. 10 ways to personalize your lessons // ETpedia. 17.10.2017. URL: <https://www.myetpedia.com/how-to-personalize-lessons/> (дата обращения: 10.02.2020).

Е.О. Нечаева

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА ПО УСТНОМУ
ПЕРЕВОДУ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация. Данная работа представляет собой описание творческого проекта во внеурочной деятельности по иностранному языку. Проект основан на применении устного перевода как способа развития коммуникативных навыков обучающихся. Обучающимся будет предложено организовать экскурсию по городу, где они будут исполнять роль гидов, переводчиков и роль туристической группы.

Ключевые слова: устный перевод, внеурочная деятельность, творческий проект, ролевая игра.

Современное школьное образование предполагает реализацию как урочной, так и внеурочной деятельности. В связи с этим появилась необходимость разработки занятий, которые бы не только дополняли школьную программу, но и восполняли ее недостающими темами и упражнениями по развитию языковых навыков. Исходя из этого, актуальность данной работы состоит в том, что она описывает один из возможных способов организации внеурочной деятельности по иностранному языку с обучающимися на старшей ступени обучения.

Следует отметить плюсы внеурочной деятельности: внеурочная деятельность несет сугубо добровольный характер; занятия не регламентированы строго по времени; внеурочная деятельность предоставляет больше возможностей для проявления инициативы и самостоятельности при выполнении заданий [1]. Одна из основных задач

современного образования – это развитие творческого потенциала обучающихся, но стоит признать, что не только ученики способны проявить себя во внеурочной деятельности, но и сами преподаватели. Они получают возможность для осуществления тех идей и детальной проработки тех тем, на которые порой не хватает времени в рамках основной школьной программы.

Однако, разрабатывая план внеурочных занятий по иностранному языку, следует учитывать компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся. В рамках данной работы, будет рассмотрено выполнение группового творческого проекта по устному переводу как способа развития коммуникативных навыков обучающихся и навыков командной работы. Задача данного проекта в развитии спонтанной речи обучающихся и применении знаний, умений и навыков в ситуациях, приближенных к реальным коммуникативным условиям. Хотелось бы уточнить, что подобный проект рассчитан на школы с углубленным изучением иностранных языков.

В связи с тем, что в основе современного образования лежит системно-деятельностный подход, одним из методов осуществления данного подхода является выполнение проектной деятельности. Таким образом обучающиеся учатся принимать самостоятельные решения, прогнозировать и справляться с возникающими трудностями. Осуществление группового проекта помогает сформировать навыки сотрудничества, умения проявлять гибкость и идти на компромисс [3]. Благодаря тому, что внеурочная деятельность носит добровольный характер, можно быть уверенным, что занятия будут посещать обучающиеся, проявляющие сугубо личный интерес, иными словами не из-под палки. Отсутствие принуждения и негативных эмоций (возникающие при навязывании какой-либо деятельности) выступают одними из главных факторов качественного выполнения поставленной задачи.

Выбор темы проекта продиктован следующим фактом: проживание в родном городе энное количество лет не гарантирует того, что жители хорошо осведомлены о его истории. С целью расширения знаний о своем городе, участникам внеурочной деятельности будет предложено выполнить

творческое задание – организация экскурсии по городу. Творческое задание, описанное в данной работе, поможет обучающимся не только развить языковые навыки, но и ближе познакомиться с историей своего города. На финальном этапе работы обучающиеся получают роли, согласно которым они будут действовать в рамках проекта: гид, переводчик гида, группа туристов (типажи, встречающиеся в работе настоящих экскурсоводов).

Прежде чем подойти к финальному занятию, обучающимся необходимо пройти восемь (или более) этапов подготовки (количество этапов зависит от обучающихся и преподавателя), в ходе которых они изучат историю города, его улиц и отработают необходимую лексику на иностранном языке для проведения экскурсии.

Этап 1

Первое занятие стоит посвятить ответам на вопросы, которые бы показали, как хорошо обучающиеся знакомы со своим городом, с его историей. Забегая вперед, хотелось бы добавить, что подобный разбор поможет обучающимся во время самой экскурсии, так как туристы порой задают множество незапланированных вопросов (безусловно, все вопросы предугадать невозможно).

Ответы на вопросы можно записывать на ватманах в виде ментальной карты, таким образом, информация будет доступна всем участникам.

Предположительный набор вопросов:

Вопросы на русском	Вопросы на английском
1. Когда возник город? Что вам известно о возникновении города?	1. What do you like about your city/town? When was the city/town founded? What do you know about this?
2. Какие исторические места в городе вам известны? Что вы про них знаете?	2. What historical places do you know? What do you know about them?
3. Какие архитектурные ансамбли вам нравятся? В каком стиле они выполнены? Кем?	3. What architectural ensembles do you like in the city/town? In what style were they built? Who built them?

4. Что является символом вашего города? Почему именно он?	4. What is the symbol of the city/town? Why was it chosen?
5. Какие традиционные праздники отмечают в городе? История праздников?	5. What traditional festivals do people celebrate here? What do you know about the history of these festivals?

Все ответы будут отражены на ватмане (вопросы, оставшиеся без ответа, тоже будут отражены на карте). Обучающиеся сфотографируют получившуюся информацию и подготовят ответы на все перечисленные вопросы к следующему этапу. Принимая во внимание тот факт, что обучающиеся должны выполнять домашние задания по основным школьным предметам, каждый учащийся получит 1-2 вопроса для проработки (стоит ориентироваться на количество участников).

Этап 2

Следующий этап посвящен сбору воедино той информации, которая была найдена обучающимися дома. Участникам будет предложено снять видеотрегмент (например, в формате интервью), основанный на проработанной ими информации. Выполнив данное задание, у каждого обучающегося в итоге на руках будет информация, которую им впоследствии необходимо будет перевести; кроме того, это хороший способ еще раз проговорить и отработать историческую справку.

Получившийся видеотрегмент обучающиеся используют для выполнения домашнего задания – перевод подобранного исторического материала.

Этап 3

Третий этап предполагается начать с проверки перевода видео. Обучающиеся вместе с преподавателем проверяют грамотность переведенных отрывков, прорабатывают необходимую лексику.

Проработав и подкорректировав получившийся перевод, участники проведут небольшую репетицию того, что их ждет в дальнейшем – выступят в роли переводчиков. Каждому присутствующему будет предоставлена

возможность перевести небольшой фрагмент из видео. Делается это, во-первых, для того, чтобы обучающиеся понимали, к чему они готовятся, во-вторых, для того, чтобы они еще раз проговорили и отработали текст. Процесс перевода можно снять на видео, а в конце тренировки, обучающиеся совместно с преподавателем проработают те моменты, в которых возникли сложности.

В качестве домашнего задания обучающимся необходимо будет повторить получившийся перевод.

Этап 4

Проведение пробного занятия в городе. На данном этапе обучающиеся все выступают в роли экскурсоводов, а преподаватель в роли туриста. В ходе экскурсии преподаватель будет задавать вопросы, отработанные на предыдущих трех этапах (может задавать спонтанные вопросы, возникающие по ходу прогулки). Вопросы или лексика, которые вызвали затруднение, должны быть зафиксированы и отработаны на следующем этапе.

Этап 5

Данный этап следует начать с проработки вопросов, возникших во время пробной экскурсии. Затем обучающимся будет предоставлена возможность вытянуть жребий и определить, на какой улице (улицах) они будут проводить экскурсию (количество улиц зависит от протяженности самих экскурсионных отрезков, количества учеников, насыщенности улицы историческими объектами). Стоит обратить внимание на то, что проведение жеребьевки зависит от желания самого преподавателя.

Далее учитель проводит беседу с обучающимися на тему того, что они знают об этой улице (история данного отрезка улицы; история архитектурных сооружений, расположенных на ней и т.д). Обсуждение можно провести в виде мозгового штурма – каждый обучающийся выскажет вопросы, которые бы они задали, будучи туристами. Вся информация можно зафиксировать на ватмане в виде ментальной карты.

В качестве домашнего задания обучающимся будут даны вопросы для проработки, записанные на этапе мозгового штурма.

Этап 6

Шестой этап полностью дублирует этап 2 – съемка видеофрагмента с использованием найденной информации.

В качестве домашнего задания обучающимся необходимо будет перевести видеофрагмент.

Этап 7 + Этап 8

Седьмой этап предполагается начать с проверки перевода видео. Обучающиеся вместе с преподавателем проверяют грамотность переведенных отрывков, прорабатывают необходимую лексику, тренируют устный перевод (как на *этапе 3*)

На данном этапе обучающиеся тянут жребий (в данном случае возможны два варианта организации данного процесса). Хотелось бы сразу отметить, что это подготовка в своем роде к пробной экскурсии – она покажет, как себя поведут обучающиеся; что следует усовершенствовать в процессе подготовки к экскурсиям:

a. На занятии сразу определяются те, кто будут выступать в роли переводчика или гида, у кого какая роль туриста (иностранные туристы готовят вопросы, которые будут задавать во время экскурсии):

b. Все учащиеся получают свою роль туриста и готовят вопросы к экскурсии, а роль гида и переводчика будет выбрана непосредственно в начале экскурсии. Таким образом получится приблизиться к реальным условиям работы.

Роли туристов:

- i. Турист, который всегда все переспрашивает;
- ii. Турист, который ставит все под сомнение;
- iii. Турист, который задает много вопросов (чаще всего не по теме экскурсии);

- iv. Турист, который всегда чем-то недоволен (все намного лучше там, откуда он родом);
- v. Турист, который отвлекается на звонки;
- vi. Турист(ы), которые не слушают, а делают только фотографии.

На что следует обратить внимание:

1. Количество пар гид-переводчик зависит от протяженности участка улицы, насыщенности отрезка с точки зрения истории;
2. Стоит выбрать того, кто будет снимать экскурсию, для того, чтобы потом была возможность отработать все возникшие вопросы;
3. Для того чтобы туристы оставались в тонусе и не рассеивали свое внимание, гид в любой момент может задать вопрос по теме экскурсии;
4. Преподаватель выступает в роли продюсера, он должен поговорить с обучающимися о их ролях, направить их; следует продумать вопросы, которые обучающиеся будут задавать гиду;
5. Можно ввести систему поощрений и наказаний для тех, кто активен и не инициативен во время экскурсии.

В основе данной ролевой игры лежит взаимодействие обучающихся согласно распределенным между ними ролями и игровым сюжетом. Таким образом, ролевая игра одновременно выступает речевой, игровой и учебной деятельностью. Ролевая игра является моделью межличностного общения: она вызывает естественную потребность в коммуникации, стимулирует мотивацию к общению на иностранном языке, иными словами выполняет мотивационно-побудительную функцию.

По мнению немецкого психолога К. Гроссе, игра является начальной школой поведения. Какие бы внешние или внутренние факторы не мотивировали игру, ее задача заключается в том, чтобы стать для обучающихся школой жизни [2]. Изучение иностранного языка определяется не только когнитивными процессами, но и эмоциональной сферой личности. Обучающиеся проявляют интерес и запоминают только ту информацию, которая задевает их эмоционально, имеет для них личную значимость.

Подобный вид работы требует тщательной подготовки и поддержки со стороны педагога. Преподаватель выступает в роли консультанта, советчика и наблюдателя. Важно отслеживать процесс подготовки и работы над проектом, наблюдать за реакцией обучающихся. Преимущество внеурочной деятельности – добровольность – может в любой момент стать ее недостатком. Несмотря на заинтересованность обучающихся, необходимо помнить о том, что они обязаны посвящать много времени основной урочной деятельности, поэтому следует учитывать нагрузку при выполнении заданий по внеурочной деятельности.

Библиографический список:

1. Григорьев Д.В. Методический конструктор «Внеурочная деятельность школьников» / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2011. – 225 с.
2. Гросс К. Душевная жизнь ребенка [Текст] / К. Гросса. – Киев, 1916. – 62 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерства образования и науки Российской Федерации. 2-е изд. – М., 2011.

И.Г. Никитичев, Д.В. Федорова
Курский государственный университет
г. Курск, Россия

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ИХ ЭКРАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье рассматривается перспектива реализации аксиологического аспекта иноязычного образования, которая предполагает использование аутентичных произведений и их экранизаций с целью формирования нравственных ценностей обучающихся подросткового возраста на уроках английского языка с использованием всех видов речевой деятельности.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, подростковый возраст, аксиология, аутентичные книги, аутентичный фильм.

Данная статья посвящена рассмотрению проблемы воспитания обучающихся, заложенной в Федеральном государственном образовательном стандарте как одно из важнейших направлений образования. Аксиология в иноязычном образовании в условиях поликультурного мира XXI века ориентируется на понимание иноязычных культур и их мировосприятия. Подтверждение этой мысли мы находим в исследованиях профессора Е. И. Пассова, который утверждал, что аксиологический аспект иноязычного образования складывается из осознания и понимания ценностей другой культуры, обеспечения взаимопонимания, основанного на взаимоуважении [8].

Проанализировав исследования в области аксиологии различных учёных (Ортега-и-Гассет, В. П. Тугаринов, В. Н. Селезнёв, О. А. Овсяник [6; 11; 15] и др.), мы приходим к выводу о том, что ценностные ориентации человека – это система отношений человека к ценностям материальной и духовной культуры, а также мнения, убеждения, внутренние ориентации, которые реализуются в действиях человека и побуждают его к социальному поведению, вырабатываются с опытом и закрепляются на

протяжении жизни. Этот аспект ценностных ориентаций подводит нас к осознанию важности подросткового периода как времени активного становления ценностных ориентаций.

С учетом того, что современные подростки в возрасте 10-17 лет представляют собой особую группу с точки зрения демографии и психологии, иноязычное образование должно стать базой для формирования ценностных ориентаций подростка, которые носят ярко выраженный личностный характер, в процессе учебной и творческой деятельности [9, с. 248]. По данным педагогов и психологов, преобладающими ценностными ориентирами для современных молодых людей являются социальные ориентиры (семья, друзья, интересная работа) и материальные ценности, значимость которых в последние десятилетия стабильно возрастает.

На основе результатов проведенного исследования мы обращаем внимание на тот факт, что приоритетом в воспитании подростков сегодня должны становиться прежде всего такие нравственные категории, как эмпатия и коммуникативность, умение общаться и слышать собеседника. Недостаточное внимание к формированию этих качеств в ближайшей перспективе порождает межличностные конфликты, приводит к проблемам межкультурного взаимодействия в глобальном взаимосвязанном обществе XXI века [12].

Наш интерес к этой проблеме возник ввиду понимания того, что сегодня в иноязычном образовании происходит доминирование знаниецентрической парадигмы на уроках иностранного языка, а аксиологический аспект, напротив, реализуется в неполной мере или носит формальный характер. Многие ученые сходятся во мнении, что фундаментом реализации аксиологического аспекта иноязычного образования является познание культуры другой страны (Е. И. Пассов, Н. Д. Гальскова, Л. Н. Щербатых [5; 7; 17]). Так, в научных трудах современных методистов-исследователей (М. М. Бахтина,

В. В. Васильевой, И. В. Третьяковой [2; 3; 14]) воспитательный аспект в преподавании дисциплины «Иностранный язык» реализуется через чтение аутентичной художественной литературы.

В работах ученых в области преподавания иностранных языков (Н. Д. Гальскова, А.-М. Ариас, И. Б. Смирнов [1; 4; 13]) рассматриваются в качестве эффективного лингвистического материала, обеспечивающего реализацию воспитательного аспекта в иноязычном образовании, аутентичные художественные фильмы и сериалы, которые обладают высокой степенью визуального воздействия. Очевидно, что все рассмотренные приемы использования книг и фильмов являются эффективными и способны являться основой формирования ценностных ориентаций обучающихся подросткового возраста.

Интересной для нас является позиция о комбинировании работы с текстовым и аудиовизуальным форматами, отражение которой мы находим в работах А. С. Рубцова [10] и М. Г. Шабаровой [16]. Поэтому ввиду недостаточности такого рода методических разработок весьма востребованным является созданный нами адаптированный методический комплекс упражнений аксиологической направленности для обучающихся подросткового возраста с целью формирования ценностных ориентаций. В качестве исходных материалов были использованы аутентичные рассказы Р. Брэдбери.

Упражнения носят коммуникативный, культурологический, воспитательный и развивающий характер. Кроме того, мы акцентируем внимание на развитии умений говорения, аудирования, чтения, письма, формировании лексических навыков и активизации грамматических конструкций. Основываясь на этих основополагающих требованиях, мы предлагаем проводить уроки с использованием комплекса упражнений в четыре этапа.

На подготовительном этапе обучающиеся самостоятельно знакомятся с художественным произведением Р. Брэдбери, пользуясь

гlossарием, составленным учителем в зависимости от уровня их языковой компетенции.

В ходе работы над анализом произведения на уроке предусмотрено:

1. Обсуждение общих вопросов, связанных с тематикой произведения и с личным опытом обучающихся.

2. Соотнесение лексических единиц с контекстом произведения, самостоятельное составление предложения для усвоения лексики.

3. Определение жанра и персонажей рассказа, краткий пересказ сюжета с опорой на речевые клише.

4. Просмотр первого фрагмента произведения и ответы на вопросы на понимание содержания произведения с опорой на слова и выражения, которые встречаются в экранизации произведения.

5. Просмотр второго фрагмента произведения, подтверждение истинности высказываний для осмысления основных событий и действий героев с опорой на слова и выражения, которые встречаются в экранизации произведения.

6. Просмотр третьего фрагмента и закрепление содержания произведения на основе речемыслительных заданий с опорой на слова и выражения, которые встречаются в экранизации произведения.

7. Дискуссия по выявлению ценностно-ориентационных результатов и личностного смысла обучения при работе с бимодальным комплексом на основе постановки проблемных вопросов и выражения собственного мнения обучающимися.

Особенно ценным, на наш взгляд, является итоговая дискуссия по нравственным проблемам, затронутым в каждом рассказе. Предлагаемые обучающимся проблемные вопросы позволяют усвоить нравственный урок Р. Брэдбери и соотнести ситуации нравственного выбора, возникающие в жизни героев, с личным опытом, благодаря чему и формируется система ценностей подростка.

В качестве примера можно привести задания типа «We have read and watched a science fiction story. Let's share our thoughts on it» или «Read the statements below. Watch the second part of the episode and find out if they are true or false», которые направлены на обучение обучающихся способности высказывать свое мнение, вести дискуссию по проблематике произведения.

На заключительном этапе урока предлагается выполнение домашнего задания творческого характера в форме развернутого письменного или устного высказывания, например:

Imagine that you were asked to write a review of a short story or a film for a school magazine. In no more than 200 words, describe:

- the summary of the plot;
- the description of characters;
- the main idea of the story;
- if you recommend it to other people or not.

По завершении работы на уроке мы считаем целесообразным проведение обобщения и консолидацию знаний, прогнозирующих результаты изучения аутентичных рассказов и их экранизаций, а именно мы предлагаем обучающимся подготовить сообщение об идеальном мире в представлении Р. Брэдбери, обсудить актуальность и значимость поднимаемых писателем проблем.

Апробирование работы с методическим комплексом упражнений, проведенное на базе СОШ №10 г. Курска на факультативном уроке английского языка с наиболее мотивированными к изучению лингвокультуры англоговорящих стран обучающимися 8-9 классов на основе рассказа Р. Брэдбери «The Pedestrian», показало, что большая часть обучающихся проявила заинтересованность в изучении аутентичной художественной литературы и просмотре ее экранизации, желании высказывать собственное мнение по проблематике произведений англоязычного автора, отстаивании своей позиции, принятии или

непринятии другого мнения. Отмечено также проявление эмоционально-чувственной составляющей обучающихся в процессе опытного обучения.

Такие результаты позволили нам сделать вывод о том, что методический комплекс типовых упражнений станет эффективным инструментом воспитания ценностных ориентаций обучающихся подросткового возраста на уроках английского языка, посредством которых через все виды речевой деятельности они учатся воспринимать, оценивать и сопоставлять другую культуру со своей на личностно-ориентированном уровне, воспринимать чужой менталитет, а следовательно, учатся взаимопониманию.

Таким образом, проведенное нами теоретическое и практическое исследование по формированию ценностных ориентаций подростков на уроках английского языка мы считаем актуальным и полезным. Разработанный нами комплекс типовых для данной задачи упражнений позволит любому преподавателю, следуя нашей логике, создать похожий комплекс на своём производстве, что значительно сэкономит время на подготовку к уроку.

Библиографический список

1. Ариас А.-М. Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. №8 (138). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-film-kak-sredstvo-formirovaniya-lingvosotsiokulturnoy-kompetentsii-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 15.05.2020)
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Васильева В.В. Интерпретация текста в образовании / В.В. Васильева. Пермь, 1997. 168 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2013.

5. Гальскова Н.Д. Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях // Иностранные языки в школе. 2019. №. 8. С. 4–10.
6. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика: Философия культуры / Вступ. статья Г.М. Фриндлера; сост. В.Е. Багно. М.: Искусство, 1991. 178 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. М.: Просвещение, 1991.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
9. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь / Ред. А. В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. Издание 2-е, расширенное, исправленное и дополненное. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.
10. Рубцов А.С. Союз литературы и кино / А. С. Рубцов // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. № 3. С. 111–113.
11. Селезнёв В.Н., Овсяник О.А. Ценностные ориентации старших школьников [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-starshih-shkolnikov> (дата обращения: 15.05.2020)
12. Семёнов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. 2007. №. 4. С. 37–43.
13. Смирнов И.Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма / И.Б. Смирнов // Иностранные языки в школе. 2006. № 5. С. 11–14.
14. Третьякова И.В. Интерпретация как способ понимания художественного текста // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева / Редкол.: Ю. М. Трофимова (отв. ред.) и др. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. С. 38–41.
15. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1960. 155 с.
16. Шабарова М.Г. Использование бимодальных, аналогичных по содержанию источников информации для развития неподготовленности как качества речевого умения (На примере обучения домашнему чтению III курса языкового вуза) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Курск, 2000. 168 с.

17. Щербатых Л.Н. Опыт формирования ценностных ориентаций у лингвистически одарённых школьников в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Вестник БГУ. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-u-lingvisticheski-odaryonnyh-shkolnikov-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 15.05.2020)

М.А. Павпертов

Курский государственный университет,

Курск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕАДАПТИРОВАННЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Предметом исследования в данной статье является описание методических принципов применения неадаптированных иноязычных научно-популярных текстов для обучения чтению на уроках иностранного языка на этапе основного общего образования. Автор отмечает, что задания, разработанные на основе аутентичных материалов, могут быть успешно внедрены в образовательный процесс с целью повышения уровня сформированности навыков чтения.

Ключевые слова: чтение, коммуникативная компетенция, аутентичные текстовые материалы, стратегии чтения.

Несмотря на тот факт, что в современном обществе чтение постепенно вытесняется другими видами досуга, этот вид деятельности по-прежнему остается преобладающим в таких сферах, как обучение и работа. Исследователи считают, что до 80% необходимой информации мы получаем через зрительное восприятие текста [4]. Современные педагоги называют чтение «фундаментом всего образования» [5, с. 23], поскольку именно с него начинается процесс обучения иностранному языку на этапе начального общего образования и именно на него идет опора в дальнейшем.

Т.В. Фокина определяет чтение как «...мотивированный, рецептивный, опосредованный вид речевой деятельности, протекающий во внутреннем

плане, нацеленный на извлечение информации из письменно фиксированного текста, протекающий на основе процессов зрительного восприятия произвольной кратковременной памяти и перекодировки информации» [6, с. 5]. В контексте обучения иностранному языку оно выполняет несколько довольно важных функций:

- 1) приучает к самостоятельной работе;
- 2) обеспечивает основой для взаимосвязанного обучения аудированию, говорению и письму (в качестве основы выступает текст);
- 3) воспитывает нравственную сторону, формирует мировоззрение, прививает культурные ценности;
- 4) расширяет кругозор;
- 5) побуждает обучающихся проявлять интерес к этому виду деятельности [3].

Залогом успешного осуществления чтения всегда является правильный выбор стратегии чтения. Под стратегией понимается определенный комплекс операций, в котором наличие тех или иных действий, а также их последовательность обуславливается целями и задачами, которые читающий ставит перед собой [7, с. 30]. В современной методике выделяются просмотровое (беглое ознакомление с текстом для принятия решения о необходимости чтения), ознакомительное (получение общих представлений о теме и идее текста), поисковое (поиск ответов на определенные вопросы) и изучающее (направленное на полное понимание текста) [2].

В зарубежной методике принята несколько отличающаяся классификация стратегий чтения. Она включает в себя две (иногда три) стратегии – *skimming reading* (совмещающее в себе функции просмотрового и ознакомительного чтения) и *scanning reading* (аналогичное поисковому чтению).

В рамках данного исследования мы предположили, что использование именно аутентичных иноязычных научно-популярных текстов для обучения чтению на уроках иностранно языка имеет ряд преимуществ перед использованием адаптированных текстов. Прежде всего, нами было отдано предпочтение материалам, изложенным в научно-популярном подстиле. Его основная функция – коммуникативная [1, с. 103]. Этот подстиль научного стиля используется для того, чтобы изложить научные факты или описать какие-либо явления в простой и доступной неподготовленному читателю форме. Благодаря этому, научно-популярные тексты содержат довольно большое количество сведений об окружающем мире, которые могут значительно расширить кругозор обучающихся. Кроме того, тексты научно-популярного подстиля наряду с художественными включены в задания письменной части Основного Государственного Экзамена (ОГЭ) и Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ). Кроме того, лексика аутентичных текстов, как правило, сложнее словаря адаптированных текстов, поэтому использование первых поможет значительно расширить вокабуляр обучающихся.

В рамках данного исследования нами был составлен учебно-методический комплекс, направленный на формирование и развитие навыков чтения у обучающихся 8-9 классов. Для этого были отобраны 8 статей из интернет-журналов Mental Floss (<https://www.mentalfloss.com>) и HowStuffWorks? (<https://www.howstuffworks.com>). По нашему мнению, журнал Mental Floss представляет довольно большую ценность для иноязычного обучения, поскольку он полностью разработан и написан на английском языке, что позволяет обучающимся ознакомиться с живым языком носителей, а также рассчитан на аудиторию подростков в возрасте 13-19 лет, что делает размещенные на нем статьи подходящими для изучения

в средней школе. Также в ходе разработки учебно-методического комплекса для составления списка лексики и указания транскрипций слов мы обращались к монолингвальному онлайн-словарю Oxford Learner's Dictionary (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>).

Разработанный нами комплекс состоит из 8 уроков, разделенных на 4 уровня сложности. Каждый уровень включает в себя 2 урока. Увеличение уровня сложности уроков характеризуется повышением сложности исходных текстов для чтения, а также добавлением новых заданий и упражнений, которые нужно выполнить до прочтения статьи, в процессе чтения или после него. Тематика отобранных текстов соответствует содержанию УМК Spotlight для 9 класса под редакцией Ю. Е. Ваулиной.

Комплекс учитывает принцип преемственности, перехода от простого материала к более сложному. Несмотря на то, что он ориентирован, в основном, на чтение, в нем также интегрированы и другие виды речевой деятельности, поскольку их освоение необходимо для формирования коммуникативной компетенции. Положительный эффект от использования текстов именно научно-популярного подстиля заключается в том, что, как уже говорилось выше, обучающиеся смогут ознакомиться с относительно новым для них стилем, пополнить словарный запас и расширить свой кругозор.

Первые два урока базируются на довольно легких для восприятия текстах. Перед прочтением текстов обучающимся предлагается бегло с ними ознакомиться и выбрать из приведенного в первом задании списка наиболее подходящий заголовок. Такое задание направлено на развитие навыков просмотрового чтения (*skimming reading*), поскольку для правильного выбора заголовка необходимо понять основную мысль текста. После прочтения материалов статей обучающиеся могут ознакомиться с активной лексикой,

которая понадобится для выполнения домашнего задания. Далее приводятся три задания на понимание содержания текста:

- 1) отметить, какие из указанных суждений являются верными, а какие – неверными;
- 2) ответить на следующие вопросы по тексту;
- 3) закончить предложения, основываясь на полученной из текста информации.

Повышение уровня сложности осуществляется путем использования текстов, которые содержат больше незнакомых обучающимся лексических единиц. Кроме того, на каждой последующей ступени добавляется одно новое задание.

Второй уровень вводит задание на понимание основного содержания – сопоставить заголовки, приведенные в таблице, с абзацами статьи. Кроме пяти правильных заголовков, которые подходят к пяти абзацам текста, в таблице приведен еще один лишний заголовок, что немного усложняет выполнение задания.

На третьем уровне сложности мы добавили задание, направленное на развитие навыков поискового чтения. В представленном тексте имеется несколько пропусков. Предложения из этих пропусков были перенесены в задание 3 и расположены там в случайном порядке. Также было добавлено одно лишнее предложение, которого не было в тексте. Задача обучающихся – расположить предложения в пропусках так, как они стояли изначально.

Последний уровень сложности вводит задание, направленное на развитие коммуникативной компетенции. Здесь обучающимся предлагается своими словами объяснить некоторые лексические единицы, выделенные в тексте. Задания такого плана отсутствуют в ОГЭ и ЕГЭ, однако, их можно найти во многих зарубежных экзаменах, которые обучающиеся, возможно,

захотят сдать в дальнейшем. Кроме того, мы находим такое задание чрезвычайно полезным для развития навыков перефразирования.

Апробация учебно-методического комплекса показала, что подобные занятия можно максимально эффективно проводить с обучающимися в режиме дистанционного обучения. Кроме того, было выявлено, что чтение отобранных нами текстов привело к расширению активного словарного запаса участников пробного обучения, что было подтверждено на заключительном занятии при проверке усвоения лексики с помощью кроссворда. С другой стороны, нами было замечено, что возможно, следовало бы пересмотреть критерии отбора текстового материала, поскольку некоторые из использованных статей вызвали трудности у обучающихся в силу наличия в них большого количества незнакомых лексических единиц. Тем не менее, мы имеем основание полагать, что разработанные нами занятия или их части – по усмотрению преподавателя – могут быть использованы в процессе преподавания английского языка в общеобразовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Фокина, Т.В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / Т. В. Фокина, Л.Н. Тернова, Н.В. Костычева. М.: Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. 158 с.
2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учебно-методическое пособие / С.К. Фоломкина. Изд. 2-е, испр. М: Высшая школа, 2005. 253 с.

Интернет-ресурсы

3. Гришечкина Г.Ю. Некоторые особенности синтаксиса в научно-популярном тексте [Электронный ресурс] // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные

- науки, 2009. №3. С. 103-109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-sintaksisa-v-nauchno-populyarnom-tekste> (дата обращения: 22.04.2020).
4. Евзикова О.В. Классификации видов чтения [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://www.englishzoom.ru/stati-po-metodike-prepodavaniya/klassifikaciya-vidov-chteniya-2.html> (дата обращения: 13.03.2020).
 5. Колобанова И.В. Методика обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. 2017. URL: <https://infourok.ru/metodika-obucheniya-inostrannomu-yaziku-2163586.html> (дата обращения: 12.03.2020).
 6. Плотникова Л.М. Чтение как вид речевой деятельности [Электронный ресурс] / Л.М. Плотникова. 2016. URL: <https://infourok.ru/chtenie-kak-vid-rechevoy-deyatelnosti-932778.html> (дата обращения: 13.01.2020).
 7. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе, 2014. №5. С. 23-42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-smyslovogo-chteniya-v-ramkah-realizatsii-fgos-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 31.01.2020).

В.Н. Пеленицина
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

ОСНОВЫ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация: Переводческая сфера растёт и развивается, высокая конкуренция и быстрый темп жизни заставляет специалистов всех профессий неуклонно повышать квалификацию, расширять познания и изучать новое. «Переводческая грамотность» – это комплексное понятие, которое включает в себя те аспекты, которые определяют переводчика как специалиста. В данной статье рассмотрены составляющие переводческой грамотности, приводятся результаты опроса студентов относительно рассматриваемого понятия, предлагаются рекомендации по совершенствованию образовательного процесса и повышению переводческой грамотности обучающихся.

Ключевые слова: грамотность, переводческая грамотность, составляющие переводческой грамотности, опрос, формирование переводческой грамотности.

Понятие «грамотность» является составляющей любой профессии и рода деятельности: грамотный педагог, грамотный руководитель, грамотный переводчик – специалист любого профиля должен быть грамотным. Однако понятие переводческой грамотности является довольно размытым и нечётким, возможно, не изученным вообще, а ведь эффективность межъязыкового и межкультурного взаимодействия, которое, в свою очередь, становится важным фактором экономического и социального развития современного общества, во многом зависит от уровня грамотности тех субъектов коммуникации, которые выполняют роль медиаторов двух контактирующих культур, т.е. переводчиков.

Переводчик прежде всего должен на профессиональном уровне владеть не только родным, но и иностранным языком. Письменный переводчик должен безупречно знать грамматику обоих языков, разбираться в стилистике, уметь работать с электронными ресурсами. Переводческая грамотность – это главный критерий, по которому судят о переводчике как о профессионале своего дела. Его важность стоит на одном уровне с умением переводить как таковым.

В толковых словарях Ожегова, Ушакова, Ефремовой, Кузнецова мы находим схожие определение понятия «грамотность». В общем, это умение читать и писать без ошибок. Грамотность – качество, которое каждый специалист в области языка должен постоянно развивать в себе.

«Перевод – в самом общем смысле слова – это случай, когда текст на одном языке перевыражается средствами другого языка» [1, с. 29].

Хотя обычно принято полагать, что процесс перевода сводится к замене слов одного языка словами другого языка, это сложный и многоуровневый вид умственной деятельности человека. Ильина М.С. в своей статье «Понятие «перевод» и основные вопросы современной теории перевода» пишет: «В процессе перевода сталкиваются различные культуры, различные личности, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки» [3, с. 87]. И это действительно так. Для того, чтобы переводчику выполнить перевод лучше, точнее, адекватнее, нужно быть грамотным, нужно хорошо владеть как родным, так и иностранным языком, иметь хороший словарный запас, экстралингвистические знания, быть начитанным, разбираться в теме. Чем грамотнее переводчик, тем лучше получится перевод.

Таким образом, учитывая всё вышесказанное, можем заключить, что **переводческая грамотность** – это не только умение читать и писать, согласно установленным нормам и правилам как родного, так и иностранного языка, но и умение адекватно и эквивалентно транслитерировать

текст на ПЯ, коммуникативно равноценный оригиналу и соблюдающий норму перевода; а также мера владения экстралингвистическими знаниями, соблюдения переводческой этики, владения документной и цифровой грамотностью.

Рассмотрим каждый названный аспект подробнее.

Говоря о переводе в целом, нельзя не упомянуть фундаментальное понятие «норма перевода», француз Этьен Дале считал, что: «переводчик должен понимать намерения автора, в совершенстве владеть обоими языками, избегать перевода «слово в слово», владеть общепринятыми формами речи, а перевод обязательно должен произвести на читателя такой же эффект, как производит оригинал произведения» [2, с. 26]. Сегодня мы оцениваем норму перевода по нескольким критериям, разработанным В.Н. Комиссаровым [4, с. 229]: 1) нормы эквивалентности перевода, 2) жанрово-стилистическую норму перевода, 3) нормы переводческой речи, 4) прагматические нормы перевода и 5) конвенциональные нормы перевода.

Быть профессионалом в любой области сегодня, значит быть юридически грамотным и ориентироваться в основных законах, имеющих прямое отношение к занимаемой должности и профессии. Так, одна из общекультурных компетенций, формируемых у студентов-лингвистов говорит о том, что – «...выпускник должен обладать способностью к осознанию своих прав и обязанностей как гражданин своей страны; готовностью использовать действующее законодательство; демонстрирует готовность и стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии...» [5, с. 11].

Нотариальный перевод – перевод с последующим его заверением у нотариуса и проставление апостиля – штампа, который подтверждает законность документа и подлинность подписи и печати на нем для иностранных государств, признавших этот способ легализации, –

неотъемлемые составляющие переводческой грамотности, которыми должен владеть переводчик.

Современные реалии таковы, что ни один вид профессиональной деятельности не обходится без использования информационно-коммуникационных технологий. Внедрение компьютеров практически во все сферы жизнедеятельности человека обусловило появление новых, более гибких форм оказания услуг. Следовательно, если переводчик хочет быть востребованным в 2020 году, ему следует хорошо разбираться в IT-технологиях, в том числе: уметь работать в редакторе MS Word, искать и обрабатывать информацию в Интернете, общаться с заказчиками, использовать в работе облачные хранилища, тезаурусы, память переводов, онлайн словари.

Говоря о тайм-менеджменте и дедлайне, не стоит забывать о том, что время – это деньги. Верно распланированный план работы, сдача всех проектов в срок, возможность брать срочные заказы за двойную цену работает на переводчика. А для того, чтобы успевать делать всю работу, не поддаваясь прокрастинации и не нарушая оговоренных крайних сроков, важно воспитать в себе чувство ответственности к работе.

Представители любой профессии имеют свои особенные правила поведения. С помощью таких правил профессия утверждает свое положение в обществе, а специфика жизни в обществе оказывает влияние на этику каждой профессии. Переводчики – не исключение. Существует определенный свод правил, которые составляют негласный кодекс – «переводческая этика». Нарушение моральных норм и законов профессионального поведения всегда приводит к негативным последствиям.

Материалом для настоящего исследования послужили результаты опросов, проведённых с обучающимися 4 курса факультета иностранных языков направления подготовки 45.03.02. Лингвистика, профиль «Теория и практика перевода». Обучающимся было предложено пройти

анкетирование, которое включало двадцать вопросов: двенадцать вопросов в тестовой форме и восемь – предполагающих развёрнутый ответ.

Анализ полученных ответов показал, что 100% респондентов правильно ответили лишь на один из поставленных вопросов, а количество выпускников, не допустивших ни одной ошибки, составило менее 7% от общего числа респондентов.

На основании проведённого исследования и полученных данных мы пришли к выводу о том, что некоторые аспекты образовательного процесса нуждаются в дополнении и совершенствовании. Мы предлагаем следующие рекомендации по совершенствованию образовательного процесса с целью формирования переводческой грамотности обучающихся:

1. С целью формирования знаний в области прав и обязанностях переводчиков в рабочую программу дисциплины «Основы права» (2 курс, 3 семестр) следует внести изучение следующих нормативных документов: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата); Международный Пакта ООН об экономических, социальных и культурных правах (ст. 4 и 16); рекомендации о юридической охране прав переводчиков и о практических средствах улучшения положения переводчиков 1976 г.; Хартия переводчиков.

2. С целью формирования знаний выпускников об апостиле, нотариальном заверении и навыков перевода документов физических и юридических лиц также необходимо ввести изучение соответствующих норм и понятий.

3. Повышение цифровой грамотности будущих переводчиков напрямую зависит от применения большего количества программ повышения качества работы переводчика, программ-ассистентов, программ машинного перевода и т.д. в рамках дисциплин

«Информационные технологии в лингвистике», «Автоматизация рабочего места лингвиста», «Практический курс перевода».

4. Вопросам переводческой этики, общения с иностранными коллегами / заказчиками также следует уделять больше внимания, например, метод кейсов в рамках дисциплин «Практикум профессиональной иноязычной коммуникации» и «Практический курс перевода» может помочь развить соответствующие коммуникативные навыки.

5. Необходимо сказать, что переводчик должен быть психологически готов к объёмным и срочным заказам. Мы предлагаем некоторые рекомендации, призванные помочь подготовить обучающихся к профессиональной деятельности. Уже на этапе подготовки у обучающихся должны вырабатываться навыки правильной организации своей деятельности.

Полагаем, что предлагаемые нами рекомендации могут способствовать освоению необходимых знаний, умений и навыков для ведения профессиональной переводческой деятельности, а также формированию их переводческой грамотности.

Библиографический список

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение, 2004. – С. 29.
2. Жаркова Е.М. Лекции по общей теории перевода. Учебное пособие, 2007. – С. 28.
3. Ильина М.С. Понятие «перевод» и основные вопросы современной теории перевода // Символ науки. – 2015. – С. 87.
4. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода, 1999. – С. 229.
5. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 №940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)», 2014. – 11 с.

Е.В. Пигарева, О.В. Старикова
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДВУЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования двуязычных текстов в процессе обучения устному переводу; исследуются характерные признаки классификации текстов; даётся сравнение устного перевода и письменного; разработаны задания для реализации текста и передачи его с одного языка на другой.*

***Ключевые слова.** Процесс коммуникации, последовательный перевод, устная речь, перевод и переводоведение.*

Среди многочисленных проблем, которые изучает современное языкознание, важное место занимает вопрос лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности, т.е. «переводческой деятельности» или «перевода». Как известно, результат перевода полностью зависит от знаний и умений переводчика. В силу расширения международных связей и мировой глобализации возросла потребность в устных переводчиках. В свою очередь обучение устному переводу – это очень трудоемкий и многоплановый процесс, подчас малоэффективный и требующий совершенствования коммуникативной методики обучения.

Коммуникация играет важнейшую роль в развитии не только отдельного человека, но и целого общества. Коммуникацию можно определить как сложный процесс развития и становления контактов между индивидами, который порожден необходимостью в совместной деятельности и включает в себя выработку единой стратегии общения, обмен информацией, понимания и восприятия другого человека. Следует

также отметить, что устный перевод – это языковое посредничество, способ межкультурной и межъязыковой коммуникации [1, с. 240].

Устный последовательный перевод поможет перенести смысл речи с одного языка на другой с учетом структуры языка, особенностей диалекта, идиоматических выражений и грамматических особенностей. Сообщение в устном переводе, в отличие от письменного, на языке оригинала предъявляется однократно, без возможного повторения.

Различия устной речи и письменной можно наблюдать на всех уровнях языковой системы: грамматическом, лексическом, фонетическом. Наряду с этим необходимо отметить тот факт, что существуют две основных классификации видов перевода: «по характеру переводимых текстов» и «по характеру речевых действий переводчика в процессе перевода». Первая классификация связана с жанрово-стилистическими особенностями оригинала, вторая – с психолингвистическими особенностями речевых действий в письменной и устной форме [4, с. 253].

Жанрово-стилистическая классификация переводов в зависимости от жанрово-стилистических особенностей оригинала обуславливает выделение трех функциональных видов перевода: художественный (литературный) перевод, общественно-политический (общий) перевод и информативный (специальный) перевод [2, с. 240]. В связи с этим переводчик должен знать, какой тип текста ему предстоит переводить. Виды текстов определяют требования и подход к переводу, оказывают влияние на выбор методов перевода и установление степени соответствия перевода оригиналу. Задачи и цели переводчика могут быть разными, в зависимости от того, какой материал он переводит, роман или поэму, газетную информацию или научную статью, инструкцию по эксплуатации или документ. И правила перевода каждого из видов по-своему отличаются.

Вместе с тем следует сказать, что при переводе текста с одного языка на другой, представляется уместным затронуть понятия «адекватность» и

«эквивалентность», которые очень важно учитывать. Эквивалентность определяет степень сохранения информации единиц исходного языка на языке перевода, необходимую и достаточную для положительной оценки воспринимаемого текста перевода иноязычным реципиентом. Адекватность – соответствие текста перевода цели перевода, соответствие подлиннику по функции и оправданность выбора средств в переводе; качество переводческого решения как процесса [3, с. 320].

Для целенаправленного и системного обучения будущих переводчиков устной переводческой деятельности необходимо использовать всевозможные двуязычные тексты. В процессе обучения переводу работа с такими текстами способствует укреплению у выпускников лингвистических вузов переводческой компетентности, поскольку играет важную роль в формировании квалификационных знаний и умений будущих специалистов. Тексты в методике обучения иностранным языкам и переводу, наряду с ситуациями, темами, средствами языка всех уровней, навыками, умениями, являются важной частью содержания обучения переводу.

С методической точки зрения работа с двуязычными текстами подразумевает объединение основных заданий в две группы, которые определяют средства реализации характеристик в исходном тексте с целью передачи их в тексте перевода. Выделение двух групп заданий объясняется тем, что при анализе каждого текста довольно четко выявляются, с одной стороны, его модально-коммуникативная характеристика, с другой стороны, его логико-смысловая организация текста.

Задания, входящие в первую группу должны быть направлены на выявление логической последовательности в тексте оригинала. Студенты должны научиться определять такие характеристики текста, как цельность, последовательность, членимость, целенаправленность, связность, интеграция и завершенность.

Во вторую группу заданий принято относить те, которые мотивируют студента выделить составляющие текста, реализующие такую его особенность, как модальность. Под модальностью текста подразумевается и интонация говорящего, формирующая коммуникативное задание текста (сообщение, убеждение, аргументация), и оценка автора для описываемых явлений (косвенную или же прямую), и образные средства, помогающие передаче эмоциональной и даже иногда эстетической информации текста.

Таким образом, использование двуязычных текстов в профессиональном образовании будущих переводчиков позволит вырабатывать у студентов необходимые навыки и умения для осуществления устного перевода.

Библиографический список:

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М.: 2000. 240с.
2. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы. – М.: 2006. – 240 с.
3. Казакова Т. А. Практические основы перевода / Т. А. Казакова. – СПб. : Изд-во Союз, 2001. – 320 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранного языка / В. Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. 253 с.

Н.С. Подкосова, Д.В. Федорова

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ ИГР НА ОСНОВЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье предлагается комплекс интернет игр для формирования лексических навыков. Авторы отмечают, что задания, разработанные на основе мультипликационного фильма, могут быть успешно внедрены в образовательный процесс и способствуют повышению уровня мотивации к изучению иностранного языка, а также более эффективному закреплению изученного лексического материала.

Ключевые слова: компьютер, интернет игра, мультипликационный фильм, лексический навык, игровая технология, информационно-коммуникационная технология.

В настоящее время цифровые устройства неотъемлемой частью образовательного процесса. В связи с эпидемиологической ситуацией в мире практически все преподаватели и обучающиеся используют данные устройства. К сожалению, процесс освоения учебного материала стал очень сложным для многих. Родители отмечают, что их детям тяжело находиться за компьютером в течение многих часов, они быстро устают, снижается мотивация, а вслед за ней и успеваемость. Также сами обучающиеся говорят о том, что процесс неэффективен по причине того, что в интернете можно найти ответы на многие задания, что делает уроки неинтересными. В связи с этим мы решили найти способ решения этой проблемы: сделать уроки увлекательными и неусттомительными и, в то же время, решить ряд учебных задач. Ввиду этого, мы обратились к игре как

универсальному обучающему, мотивирующему и развивающему средству, которое поможет снять усталость и повысить эффективность овладения обучающимися речевым материалом. В связи с этим мы поставили перед собой цель разработать комплекс интернет игр, формирующих лексические навыки на уроках английского языка на основе мультфильма. Ведь играя, обучающийся забывает о том, что он учится, материал усваивается лучше, интерес повышается и эффективность возрастает в несколько раз.

Следует заметить, что эта проблема стоит достаточно остро, и в методике преподавания иностранных языков существует большое количество исследований, посвященных необходимости внедрения игр в иноязычный образовательный процесс. Над данным вопросом в разное время работали Зимняя И.А., А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Б. Уйат, Дж. Брунер, В. Пенфильд, Р. Робертс. Все они указывали на огромный образовательный потенциал учебных игр, при условии, что игры правильно подобраны и организованы и не являются самоцелью.

В современном обществе внедрение интернет игр невозможно без ИКТ. Е.И. Машбиц говорит, что использование компьютера ведет к «повышению эффективности образования» [4, с. 3]. А.И. Азевич говорит о том, что использование компьютерных обучающих игр является одним из «актуальных направлений современной педагогики» [2, с. 39]. И это неслучайно. При правильном использовании компьютерная игра развивает память, логическое мышление, внимание, концентрацию, а также служит хорошей содержательной основой для формирования речевых навыков.

Поскольку на занятиях мы не можем использовать сюжетные компьютерные игры с длинным сценарием, мы пришли к выводу о необходимости использовать в качестве содержательной основы для игр мультипликационный фильм. Благодаря использованию мультфильму, нет необходимости придумывать искусственные ситуации для организации игровой деятельности обучающихся.

Мультфильм “Over The Garden Wall” как основа создания интернет игр, в процессе прохождения которых формируются лексические навыки, был выбран не случайно.

Поскольку нашей экспериментальной базой был 7 класс МКОУ «СОШ №2 пос. им. К. Либкнехта» Курчатовского района Курской области, мы решили сначала обратиться к тематическому планированию и выяснить, какие разговорные (лексические) темы рассматриваются в базовом учебнике по английскому языку “Spotligh 7t” Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули. Перечислим некоторые из них: “Hobby”, “Having fun”, “Be healthy” и т. д. [1]. Данные темы охватывают ситуации живого общения, которые присутствуют в выбранном нами мультфильме. Поэтому для запоминания лексических единиц, связанных с данными темами, “Over The Garden Wall” очень хорошо подходит.

Для создания интернет игр, нами были изучены различные платформы, такие как “LearningApps” [5], “BookWidgets” [6], “Е-Треники” [7], “Socrative” [8] и другие. При отборе следующих платформ необходимо было учесть несколько особенностей. Все эти платформы должны быть:

- бесплатными (каждый преподаватель и обучающийся должны иметь доступ к ним);
- доступными на разных устройствах (часто бывает, что обучающиеся имеют дома не только компьютер, но и планшет и другие гаджеты, поэтому платформа должна работать на различных устройствах, или наоборот, имеют доступ только к мобильному телефону);
- разнообразие игр, которые можно создать на платформе (чтобы обучение было динамичным, не утомляло ребенка, и он действительно ощущал бы ситуацию игры, а не «зубрежки»).

Нами были выбраны две платформы – “LearningApps” и “Е-Треники”. Выбор данных платформ был обусловлен тем, что на них возможно создать множество различных игр на основе выбранного нами

мультфильма для повышения эффективности усвоения новых лексических единиц.

Рассмотрим подробнее технологию работы с данными платформами и с мультфильмом. В начале урока обучающимся предлагается список слов, которые необходимы для изучения. Все слова присутствуют не только в мультфильме, но и в учебнике английского языка за 7 класс “Spotlight” в рамках изучения различных тем. Далее ребятам даётся в качестве домашнего задания выучить эти слова, и на уроке выполнить небольшой тест для контроля усвоения данного материала. Основным критерием успешности выполнения теста было количество правильных ответов. К сожалению, процент правильно выполненных заданий оказался низким, потому что обучающимся тяжело просто «зазубрить» лексику, а потом применить её. С целью помочь усвоить лексический материал из десятиминутных серий мультфильма “Over The Garden Wall” на платформе “LearningApps” были созданы 4 игры использованием данных слов:

- “Horse Race” (Можно играть одному или с одноклассниками. Нужно выбрать подпись к картинке из четырех предлагаемых слов. Вся игра имитирует скачки на лошадях, где победит тот игрок, который выберет как можно больше правильных подписей и доберется первый до финиша);
- “The Millionaire Game” (Игра похожа на известную телевизионную передачу «Кто хочет стать миллионером», где необходимо выбрать один правильный ответ из предложенных, используя подсказки);
- “Parting Game” (В данной игре обучающимся предлагается перевернуть все карточки. Они лежат «рубашкой» вверх, снизу написаны на одних карточках изучаемая лексика, на других – перевод. Переворачивая по несколько раз карточки, ребенок визуально запоминает и написание слова, и его перевод);

- “Freetext Input” (Эту игру лучше проходить после всех предложенных, так как в ней необходимо самому написать слово к картинке или звуковому файлу (данный способ еще и развивает фонетический навык)).

На платформе “Е-Треники” были созданы три игры:

- Кокла (В данной игре обучающимся нужно распределить слова по 2, 3 или 4 категориям. Предлагается передвигать мостик, чтобы слова падали в нужную категорию);

- Криптон (Основной задачей ученика является составление слова из перепутанных букв, чем больше правильных слов, тем больше очков);

- НЛО (Обучающийся видит перед собой несколько слов, которые связаны одним словом. Некоторые слова являются лишними, задачей является выбросить ненужные слова с мостика, если ученик ошибается, то летающая тарелка заберет все слова, и игра начнется заново).

После того, как обучающиеся прошли все игры, им были вновь предложены тестовые задания для итогового контроля. Результаты этого тестирования показали, что практически все лексические единицы из мультфильма были усвоены успешно. Помимо этого, обучающимся было задано снять видео, где они разыгрывают диалог с соседом по парте или лучшим другом по видеосвязи на основе мультфильма с использованием изученной лексики. В качестве поощрения мы в сотрудничестве с преподавателем информатики предложили создать свой мультфильм в рамках внеурочной деятельности, где дети сами будут озвучивать героев. Ведь как говорил известный педагог и писатель А.С. Макаренко: «Истинным стимулом человеческой жизни является завтрашняя радость. В педагогической технике эта завтрашняя радость является одним из важнейших объектов работы» [3, с 504].

Технология обучения с применением интернет игр на основе мультфильма отличается тем, что обучающиеся могут работать с ними как в классе, так и дома. И в том, и в другом случае, обучающийся слышит, как лексические единицы функционируют в живой речи, что помогает снять возможные сложности в произношении и словоупотреблении, сконцентрировать его внимание и повысить эффективность усвоения лексики. Также необходимо отметить тот факт, что интернет игры можно проходить неограниченное количество раз, что является плюсом для самого обучающегося. А в рамках дистанционного обучения преподаватели могут сделать урок английского языка интересным, ярким и запоминающимся.

Данный комплекс был апробирован среди обучающихся седьмых классов средней общеобразовательной школы. На первых порах обучающимся было сложно заниматься, они отвлекались, им было тяжело запомнить новую лексику, но потом, благодаря мультфильму, который им очень понравился, и разнообразию интернет игр ребята с радостью включились в процесс. Мы считаем, что данные игры и мультфильм “Over The Garden Wall” будут использованы не только нами, но и педагогами других образовательных учреждений, потому что они повышают не только мотивацию к изучению иностранного языка, но и успеваемость по предмету «Иностранный язык».

Библиографический список

1. Азевич А.И. Дидактические и информационные аспекты обучающих компьютерных игр // Всероссийская научно-практическая конференция «Развивающие информационные технологии в образовании: использование учебных материалов нового поколения в образовательном процессе» – 2010. – С. 407;
2. Ваулина Ю.Е., Дули Дж. Spotlight 7. Английский в фокусе. 7 класс. Учебник – 2017 – С. 144;
3. Макаренко А.С. Педагогическая поэма – М.: Педагогика – 1981 – С. 504;

4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М. – 1988. – С. 3.

Интернет-документы

5. <https://learningapps.org> (дата обращения 18.05.2020)
6. <https://www.bookwidgets.com> (дата обращения 18.05.2020)
7. <https://etreniki.ru/> (дата обращения 18.05.2020)
8. <https://socrative.com> (дата обращения 18.05.2020)

М.В. Потафеева
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

ОСОБЕННОСТИ КИНОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация: статья посвящена исследованию особенностей кинологической лексики, которая является важной составляющей кинологии как науки. Анализ кинологических текстов показывает, что кинологическая лексика весьма разнообразна. Особое внимание в работе уделяется рассмотрению кинологических терминов.

Ключевые слова: кинология, термин, собака, кинологическая лексика.

Профессия кинолога, связанная разведением и воспитанием собак, довольно перспективно развивается с XIX века. Кинология представляет собой науку о собаках и занимается изучением анатомии и физиологии разных пород собак, а также их содержания, разведения и дрессировки.

Развитие кинологической науки послужило возникновению разнообразной лексики на данную тематику, ядром которой являются кинологические термины. В широком смысле «термин – это слово или словосочетание, являющееся названием некоторого понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства и так далее» [3, с. 725].

В кинологии, как и в любой другой науке, довольно обширный круг терминов, которые встречаются в разных видах кинологической деятельности: в селекции и племенном деле; выставочной экспертизе; служебной, охотничьей и спортивной кинологии; дрессировке и т. д.

И.М. Фатеева полагает, что в современной кинологической лексике существует пять основных лексических пластов [7, с. 148]:

- 1) общенаучная лексика;
- 2) терминологическая лексика;
- 3) профессионализмы;

- 4) профессиональный жаргон;
- 5) нетерминологическая общезыковая лексика.

Как полагают исследователи, кинологическая лексика начала появляться во времена царских охот, и, в дальнейшем, развивалась на протяжении веков [1, с. 236]. В связи с этим, в кинологической терминологии встречается большое количество архаизмов и историзмов (*паратый, высворка, бить на угонках*), приобретённых из других языков и «смежных» наук.

Для анализа кинологической терминологии мы использовали специальные словари и справочники по кинологии, научно-популярные журналы («Моя собака», «Барбос», «Dog World», «Family Dog» и др.), англо- и русскоязычные сайты и форумы (handlerspb.ru, resiq.ru/forum и др.). На основании анализа данных источников, мы выделили следующие группы кинологической терминологии (Рис. 1):

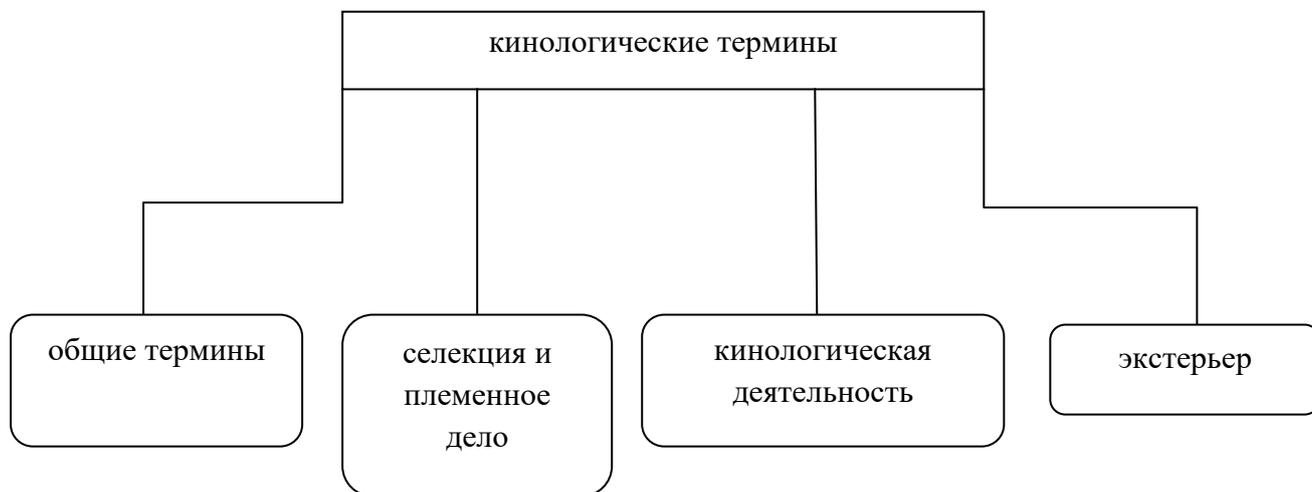


Рис. 1 – Схема кинологической терминологии

Указанные выше подразделы кинологической терминологии в свою очередь делятся на другие более мелкие подтемы. Рассмотрим подробнее каждую группу данной схемы.

В первую подгруппу «общие термины» мы отнесли общенаучные термины, употребляющиеся в различных текстах кинологической тематики, например: *кинолог* – специалист, занимающийся изучением собак, *эксперт-кинолог* – специалист, имеющий специальную подготовку и право проводить экспертизу и судейство на выставках и соревнованиях собак, *собаководство* – разведение, выращивание и распространение племенных собак, *порода* – группа собак, имеющих общее происхождение и характерные, передающиеся по наследству, черты [6, с. 290].

Вторая группа «селекция и племенное дело» включает в себя термины из классификации пород, генетики и племенного разведения. Например, *внутрипородный тип* – группа собак похожих по конституционным и рабочим характеристикам, *гончие* – группа пород охотничьих собак, *акромикрия* – наследственное укорочение лицевых костей черепа, *ауткросс* – получение потомства от собак из двух линий, не имеющих между собой родственной связи [4, с. 269].

В раздел «кинологическая деятельность» входят термины из служебной кинологии, охоты и кинологического спорта. Например, *караульная служба* – курс дрессировки служебных собак для охраны имущества и территории», *добычливость* – умение гончей собаки добыть, найти зверя, *курсинг* – собачьи бега, соревнование на резвость в погоне за механическим зайцем [2, с. 340].

В последнюю подгруппу входят также *командные термины*, которые заслуживают отдельного внимания, поскольку являются важной составляющей кинологической терминосистемы. По мнению И.М. Фатеевой, они «редко попадают в отраслевые словари, т.к. фиксируются в уставах, инструкциях и прочих документах, определяющих структуру кинологической деятельности» [8, с. 151]. В связи с этим, следует рассмотреть их подробнее.

Командные термины «применяются в системе действий для организации деятельности и практического обучения» [Там же]. Они

характерны как для русского, так и для английского языков. Как утверждает В.А. Татаринov: «Команды занимают в терминологических системах особое место. Командные термины, с одной стороны, ведомственные, а с другой – лично-авторские» [5, с. 84].

С синтаксической точки зрения кинологические команды представляют собой зачастую императивные предложения (*stay! speak! guard! track!*), что соответствует русским терминам *сидеть! лежать! работать! стоять!*

В кинологии активно используются команды в виде существительных, например: *драка! место! голос! лапу! place! retrieve!*

Как отмечает В.А. Татаринov, «при применении командных терминов понятийная сторона несущественна» [5, с. 85]. Например, термин «*ату!*», от которого происходит глагол «атукать» и существительное «атуканье». Существует также глагол с негативной коннотацией «проатукать», означающее потратить своё состояние на охоту и/или собак.

В современной кинологической терминосистеме активно используется охотничья лексика. Наряду с заимствованной лексикой, например: *аванс! апорт! даун! шерш! иси!* встречаются и старорусские глаголы в повелительном наклонении, например: *отрыщ!* (от гл. *отрыскать*) – *прочь! вон!* [6, с.15]

Четвертая группа терминов посвящена *экстерьеру*. На выставках собак обычно идёт оценка их внешних данных. В связи с этим, в кинологическом языке встречаются термины по экстерьеру собак, которые широко используются для описания внешности собаки, её окраса и строения тела. Например, *темперамент* – врождённый тип нервной системы, *лад* – охотничье название совокупности *статей* собаки.

Кроме того, в кинологической лексике существуют слова, заимствованные для образования составных терминов. Например, общеупотребительное слово *пороша*, означающее *слой свежего снега*, является образующим звеном охотничьих терминов, таких как *пороша короткая* – слишком долгий снегопад, в связи с чем след животного не долго

стоит; *пороша мёртвая* – снег, который недавно выпал и закрыл все следы животных, *пороша печатная* – снежный слой, на котором отлично видны все следы и т.д.

Как утверждает И.М. Фатеева, на формирование кинологической терминологии в русском языке оказывала большое влияние западноевропейская терминология. В связи с этим в русском языке, появилось большое количество терминов, например, из французского языка: «французского языка, например, лексические полукальки – *аппелистая собака* (от фр. *appeler* – звать) – качество легавой, быстро приходящей на зов охотника; *анóнс* (от фр. *annonse* – публичное оповещение) – собака, отыскав дичь, возвращается к охотнику и ведёт его к дичи. Из немецкого языка в русский язык заимствовались названия пород собак: *куруцхаар*, *зенненхунд*, *ризенинауцер*; названия предметов, предназначенных для охоты: *ягдташ*, *патронташ* и т.д.» [6, с. 16]. Влияние на кинологию таких наук, как биология, генетика, этология, ветеринария, животноводство, охотничье дело, зоотехния, а также благодаря заимствованиям из других терминологических систем, например, из языка иппологии (*аллюр*, *рысь*, *иноходь*, *галоп*, *шаг*, *карьер*) и военной профессии (команды: *к ноге! рядом!*), в кинологической терминологии появляется всё больше терминов [Там же].

Таким образом, кинологические термины весьма разнообразны и постоянно пополняются. Рассмотренные нами группы терминов, несмотря на очевидные различия, имеют условные границы, поскольку некоторые из терминов могут переходить из одного разряда в другой.

Библиографический список

1. Абросимова Е.А., Шкайдерова Т.В. Фрагменты языковой картины мира тематических виртуальных сообществ (на материале интернет-форумов, посвященных собакам) // Вестник Омского Университета. – 2012. – № 3 (65). – С. 231-236.
2. Кинология: учеб. пособие / И.Г. Блохин, Т.В. Блохина, Г.А. Бурова [и др.]; СПб.: Издательство «Лань», 2013. 384 с.

3. Русский толковый словарь: около 35 000 слов / Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. 6-е изд., стереотип. М.:Русский язык, 2000. 831 с.
4. Племенное разведение собак / Сотская М. Н., Московкина Н. Н. М.:ООО «Аквариум-Принт», 2004. 304 с.
5. Татаринов В.А. Общее терминоведение: энциклопедический словарь. – М.: Московский Лицей, 2006. – 526 с.
6. Фатеева И.М. Лингвокогнитивный анализ кинологической лексики: Автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 2011. – 302 с.
7. Фатеева И.М. Семантическая деривация в кинологической лексике // Вопр. Когнитивной Лингвистики. – 2010. – № 3. – С. 114-119.
8. Фатеева И.М. Специфика стилистических наименований в кинологической терминосистеме (профессионализмы, профессиональный жаргон и командные термины) // Филол. науки. Вопр. Теории и Практики. – 2010. – № 3. – С. 148-152.

Я.В. Примакова

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ
ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА**

Аннотация. В статье описываются методические условия, необходимые для эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста в процессе использования элементов интеграции иностранного языка с другими учебными дисциплинами и видами деятельности.

Ключевые слова: методические условия, коммуникативная компетенция, интеграция, интегрированный урок, иностранный язык, начальная школа.

Одной из наиболее приоритетных задач современного иноязычного образования в настоящее время является формирование коммуникативных умений и навыков обучающихся.

Коммуникативная компетентность является важнейшей составляющей любой практической деятельности человека во всех сферах его жизни, поэтому особо важным является создание необходимых условий для развития коммуникативной активности школьников, а также для формирования умения осуществлять результативное общение, начиная с более ранней ступени обучения.

Младший школьный возраст является наиболее оптимальным для эффективного формирования коммуникативной компетенции, что в свою очередь напрямую связано с индивидуальными психологическими

особенностями обучающихся в данный возрастной период. Сюда можно отнести активное развитие речемыслительных процессов младших школьников, их рефлексивных способностей, наличие условий для овладения произвольной речью на иностранном языке и др.

Учебно-воспитательный процесс, в рамках которого осуществляется формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, должен строиться с применением современных методов обучения и воспитания, а также подходов. При этом стоит отметить большой потенциал применения интегративного подхода, который заключается в создании внутри- и междисциплинарных связей с целью «интеграции образования, гармонизации отношений человека с природой через освоение современной научной картины мира»[2].

Эффективное формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся младшего школьного возраста в результате использования интегративного подхода в учебно-воспитательном процессе возможно при создании определенных методических условий, к которым можно отнести:

- ориентация процесса обучения иностранному языку в начальной школе на решение ряда коммуникативных задач;
- учет личностных и индивидуальных психологических особенностей детей и их активизация путем вовлечения в ситуацию общения;
- формирование мотивационной составляющей, а также потребности в использовании иностранного языка как необходимого средства коммуникационного взаимодействия в межкультурном общении;
- организация особой образовательной среды, внутри которой обеспечивается интеграция различных предметных областей и видов деятельности, способствующих овладению обучающимися коммуникативными умениями и навыками;

- применение на уроках и во внеурочной деятельности системы заданий, построенной на интеграции иностранного языка с другими дисциплинами, изучаемыми на начальной ступени обучения.

Весь процесс обучения иностранному языку должен строиться таким образом, чтобы в результате решались конкретные коммуникативные задачи, объединенные общей практической целью – подготовкой обучающихся младших классов к реальному общению на иностранном языке[1].

Это значит, что школьники должны быть постоянно вовлечены в различные возникающие ситуации общения в рамках урочной и внеурочной деятельности. Также важно, чтобы они осознанно осуществляли подход к разным возникающим ситуациям, умели самостоятельно находить пути выхода из затруднений, возникающих в процессе коммуникативного взаимодействия, опирались на имеющийся опыт.

Также немаловажным является учет личностных и индивидуальных психологических особенностей обучающихся, поскольку именно в младшем школьном возрасте наиболее активно развиваются речемыслительные процессы, а также происходит достаточно быстрое речевое развитие в целом, что является эффективной базой для формирования коммуникативных умений и навыков, необходимых для осуществления иноязычного общения[4].

Работа по активизации данных особенностей младших школьников должна строиться, как было отмечено ранее, путем вовлечения обучающихся в конкретную ситуацию общения.

Для того, чтобы у обучающихся формировалась адекватная мотивация к изучению иностранного языка, а также с целью возникновения потребности в его использовании как необходимого средства коммуникационного взаимодействия в межкультурном общении, педагогу необходимо создавать на уроке необходимую доброжелательную

обстановку, комфортную для младших школьников психологическую атмосферу на уроках или во внеурочной деятельности.

Одним из необходимых методических условий формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся является также организация особой образовательной среды, внутри которой обеспечивается интеграция различных предметных областей и видов деятельности. В данном контексте под образовательной средой подразумевается «система влияний и условий формирования личности школьника в его социальном и предметно-пространственном окружении»[3].

Следует отметить, что эффективному формированию коммуникативных умений и навыков у обучающихся также способствует такое методическое условие, как применение на уроках и во внеурочной деятельности системы заданий, построенной на интеграции иностранного языка с другими дисциплинами, изучаемыми на начальной ступени обучения.

Например, в процессе интеграции дисциплин «Иностранный язык» и «Окружающий мир» на начальной ступени обучения в рамках урока или во внеурочной деятельности уместно использовать такой комплекс заданий и упражнений, который сможет способствовать установлению многочисленных связей между предметами и явлениями, совершенствовать коммуникативно-познавательные умения школьников, систематизировать и углубить их знания в конкретных предметных областях, научить обмениваться полученными знаниями в условиях иноязычного речевого общения. Сюда можно отнести широкий спектр учебно-методических материалов и материально-технического оснащения (аудиовизуальные средства, игровые упражнения, аутентичные тексты, картинки и т.д.).

Таким образом, все описанные методические условия являются неотъемлемой частью организации учебно-воспитательного процесса,

направленного на формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников. Стоит отметить, что особо важным является их одновременное соблюдение при организации и проведении интегрированных занятий с ведущей ролью иностранного языка, как учебной дисциплины, а также с целью решения ряда коммуникативных задач.

Библиографический список:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам./ Н.Д. Гальскова. - М.: Аркти, 2004. - 192 с.
2. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе ВУЗа // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (дата обращения: 20.03.2020).
3. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. №128. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-razvitiya-lichnosti-i-ee-subektov> (дата обращения: 11.01.2020).
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.

А.Н. Резникова, Р.С. Дорохов
Курский государственный университет
Курск, Россия

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЭТАПЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена особенностям применения лингвострановедческих реалий в процессе обучения иностранному языку на уровне основного общего образования. В статье рассматриваются понятие и основные характеристики лингвострановедения как направления науки. Подчёркивается важность связующего звена между языком и культурой, представленного лингвострановедческими реалиями, и его включения в процесс обучения иностранному языку. Приводятся примеры заданий, направленных на обучение английскому языку на уровне основного общего образования с применением лингвострановедческого компонента.

Ключевые слова: язык; культура; лингвострановедческие реалии; аутентичный текст; лингвострановедческий компонент.

Зачастую в образовательном процессе на первое место безоговорочно ставится непосредственно изучение языка, его грамматический строй, лексический материал, и лишь потом культура страны изучаемого языка. Она часто рассматривается как дополнительный материал. Однако Е.И. Пассов считает, что «такой аддитивный путь противоречит сущности взаимоотношения языка и культуры, сущности образования» и развитию учащегося как индивидуальности, как личности [Пассов 2006, с. 210]. Современное образование предполагает не только процесс передачи научных знаний, но и активное знакомство

обучающихся с культурой. Это дает возможность не только расширять кругозор учащихся, формировать нравственность и духовность, развивать сознательность и самостоятельность, но и осуществлять обучение иностранному языку таким образом, при котором образовательный процесс становится обоснованным, мотивированным, логичным и цельным. Именно такой предмет школьной программы как иностранный язык должен иметь наиболее тесную связь с культурой, поэтому лингвострановедческая составляющая не может быть каким-то добавочным компонентом, а, следовательно, язык и культура должны иметь равную значимость.

На сегодняшний день все чаще можно услышать от методистов, педагогов и учителей, что культура – содержание образования. Поэтому логично предположить, что под содержанием иноязычного образования скрывается более широкий смысл, чем принято считать в его традиционном представлении. Главная задача основного общего иноязычного образования – это подготовка учащихся к межкультурному взаимодействию.

Для реализации этой задачи представляется необходимым овладение коммуникативными навыками и, следовательно, формирование коммуникативной компетенции [Соловова 2006, с. 101]. Данная компетенция содержит в себе следующие модели:

- языковая;
- речевая;
- компенсаторная;
- учебная;
- социокультурная.

Федеральный государственный образовательный стандарт обращает особое внимание на то, что формирование коммуникативной компетенции

неразрывно связано и с социокультурными, и страноведческими знаниями. Формирование коммуникативной компетенции без знания лингвострановедческого фона не представляется возможным. Лингвострановедческая модель в свою очередь необходима при овладении иноязычной культурой, так как она предполагает усвоение социального опыта, традиций, норм и правил, а также развитие эмпатии, толерантности и преодоление недоверия к другим культурам. Отсюда можно сделать вывод, что роль лингвострановедения в процессе изучения иностранного языка на уровне основного общего образования очень велика.

При подготовке к урокам перед учителем иностранного языка стоит важная задача, связанная с подбором адекватных средств для освоения лингвострановедческого материала. К таким средствам можно отнести литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их изображения, которые больше всего могут приблизить учащегося к естественной культурологической среде.

Существует два метода внедрения страноведческой и лингвострановедческой информации в урок иностранного языка:

1. Тематический. Такой метод предполагает привлечение внимания учеников к историческим фактам, географическим особенностям, государственному строю страны, а также ее культурным особенностям, характерным традициям коренного населения.

2. Филологический. Данный метод базируется на извлечении информации по страноведению непосредственно из иноязычных структур – текстов, их фрагментов, а также отдельных слов и предложений. Реализация филологического способа происходит исключительно в процессе обучения речи, так как он исходит из конкретных единиц иностранного языка.

Все лингвострановедческие материалы, включаемые учителем в план урока, должны быть грамотно подобраны с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Должен соблюдаться принцип

наглядности, актуальности и полезности. При необходимости отобранный материал должен быть адаптирован в соответствии с перечисленными выше критериями так, чтобы представлялось возможным его успешное внедрение в ситуацию реального общения на уроке. Такой подход гарантирует высокую эффективность усвоения учащимися предлагаемого им материала.

Нами были разработаны различные задания, включающие в себя лингвострановедческий материал. Каждая из представленных разработок направлена на развитие и формирования четырех видов речевой деятельности. Более того, темы заданий находят свое отражения в планировании российских учебниках в средней школе.

Так как реализация аспектов иноязычного образования в средней школе с помощью применения лингвострановедческого компонента является неотъемлемой частью образовательного процесса, то мы на разных уроках старались уделять внимание разным аспектам. Опосредованно все эти аспекты реализуются для овладения всеми речевыми умениями и повышают языковую догадку, улучшают долговременную и кратковременную память.

Данный эксперимент проводился на основе пяти полноценных разработок.

Первая разработка посвящена работе с печатным текстом по теме "Кинематограф". Работа с текстом состоит в свою очередь из трех этапов: дотекстовый этап (учащиеся делятся своими предположениями о содержании предложенного текста, опираясь лишь на его заголовок); чтение текста; послетекстовый этап (включает работу над заданиями, направленными на совершенствование навыка говорения).

Наша следующая лингвострановедческая разработка посвящалась предновогоднему уроку по первой телевизионной речи королевы в 1957 году. Данное выступление представляет собой отличный материал для изучения языка, поскольку оно включает полезную лексику, а так же

отражает культуры страны изучаемого языка. Эта разработка так же состоит из нескольких заданий: просмотр видео без звука и попытка догадаться, кем является человек в ролике и о чем идет речь; просмотр видео со звуком и ответы на вопросы по его содержанию; заполнение пропусков в тексте (данное задание имеет 2 уровня сложности: с вариантами ответа и просто на слух); подбор определений к словам из речи королевы.

Четвертую лингвострановедческую разработку мы посвятили совершенствованию грамматических навыков. Ребятам предлагается прочитать письмо и заполнить пропуски соответствующим артиклем.

На заключительном этапе ученики должны представить, что скоро им предстоит поездка в Лондон. Ребятам нужно написать письмо своему лучшему другу, в котором необходимо рассказать, когда они поедут туда, с кем, где останутся и какие места собираются посетить.

Опытное обучение проводилось в МБОУ «Гимназия №44» г. Курска в 6 «Г» классе. Принимали участие 5 человек. Для подведения итогов мы составили контрольные тесты. Учащиеся выполняли тесты в начале и в конце опытного обучения. Тестовые задания были ориентированы на проверку уровня знаний о культуре, традициях, повседневных реалиях Англии.

Результаты первого теста свидетельствовали о среднем уровне знаний по лингвострановедению среди учащихся группы. После этого ребятам раз в неделю на уроках английского языка предлагались разработанные нами задания, описанные ранее. Опытное обучение продолжалось 3 недели, после чего ученикам предстояло написать контрольный тест, который помог нам оценить результат проведенной работы.

Заключительный этап показал заметный прогресс в работе с тестовыми заданиями, поскольку в ходе эксперимента учащиеся усвоили лингвострановедческий материал, повысив тем самым уровень знаний о традициях и культуре Англии.

Таким образом, можно сделать вывод, что наш комплекс упражнений, направленный на овладение иноязычной культурой посредством использования лингвострановедческого компонента, полностью охватывает все этапы работы по чтению, а также, включает задания на развитие всех навыков речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Библиографический список

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М: Высш. шк., 1976. – С. 384
2. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М.: Глосса-пресс, 2006. – 236 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение. 2006. – 239 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897]
5. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии / А. Т. Хроленко. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 184 с.

Д.Н. Рожкова
Курский государственный университет
г. Курск, Россия

ЭВФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВО КАМУФЛИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В данной статье рассматриваются первостепенные аспекты явления эвфемии, получившего широкое распространение в мировом сообществе. Устанавливаются подлинные причины и способы камуфлирования действительности в источниках СМИ. Анализируется функционирование эвфемистических языковых единиц в англоязычных СМИ.

Ключевые слова: эвфемизм, политика, СМИ, лингвистика, камуфлирование.

В современных языках все чаще и чаще прослеживается тенденция к употреблению эмоционально и стилистически нейтральных по своему семантическому значению языковых единиц, заменяющих те слова или выражения, которые так или иначе притесняют права человека, ссылаясь не только на расовую принадлежность, внешний вид или возраст, но и задевают чувства и достоинства. Поэтому, во избежание различных социально-общественных и международных конфликтов, в процессе коммуникации, при выражении своих мыслей следует прибегать к использованию тех лексических единиц, которые могут помочь говорящему скрыть или завуалировать грубые, неприличные или нетактичные слова, или выражения по отношению к собеседнику. В лингвистической науке процесс подмены или нейтрализации языковых единиц называется эвфемизацией. Именно эвфемизмы определяют успешное и эффективное общение между представителями различных стран и культур.

Несмотря на то, что история изучения эвфемизмов в зарубежной и отечественной лингвистике берет свое начало с тех времен, когда лингвистика как самостоятельная наука не была официально признана учеными-исследователями, понятие «эвфемизм» подверглось первому осмыслению еще в глубокой древности как замена слов или выражений с отрицательным значением, на слова с положительным значением для смягчения смысла. Однако, только в начале XX столетия рассматриваемое явление стало объектом пристального изучения после выхода работы Германа Пауля. Он выделил основную причину возникновения эвфемизмов – чувство неловкости, заставляющее говорящего избегать обозначения вещей «истинными значениями» и прибегать к замене на «косвенное значение» [5].

В современной лингвистике эвфемизмы определяются как: *«эмоционально нейтральные слова и выражения, которые употребляются вместо синонимичных им слов или выражений, кажущимся говорящему неприличными и грубыми»* [1, с. 97]. Согласно тезаурусу английского языка эвфемизм – *“A word phrase used to avoid saying another word or phrase that is more forceful and honest but also more unpleasant or offensive”* [7].

Соответственно, главная цель эвфемистических единиц в процессе речевого акта – использование мягких, приемлемых иносказательных слов, использующихся взамен грубых, обидных и неприятных [8]. Эвфемизмы имеют способность смягчать отрицательную нагрузку, однако зачастую не составит труда догадаться, какой предмет или явление «камуфлирует» эвфемизм.

Без сомнения, важно отметить, что случаи использования эвфемизмов значительно увеличились, по причине ежегодного пополнения словаря эвфемистической лексики, образующий огромный пласт устойчивых языковых единиц, которые во многих случаях используются в средствах массовой информации. Соответственно, эвфемизмы прочно закрепились как в политике, так и в повседневной жизни человека, так как

именно СМИ являются тем связующим звеном, которое помогает взаимодействовать политическим деятелям с массовой аудиторией.

Политика представляет собой довольно специфичную сферу в жизнедеятельности человека. Это система, отличающаяся речевым поведением и собственным подязыком. Прямое функционирование языка в политике очевидно, никакой политический режим не способен развиваться без воздействия с коммуникацией. Так, например, общественно-политический дискурс является одним важнейшим полем деятельности прогрессивной коммуникации. На современном этапе общественно-политический дискурс активно изучается учеными-лингвистами. Необходимо для начала определить, что представляет собой политический дискурс. Политический дискурс – это не только совокупность всех речевых актов, использующихся в политических дискуссиях, но и правил публичной политики, проверенных временем [6, с. 44]. Политики ведут дискуссию с населением, преследуя при этом основные цели – воздействие на сознание широкой массы населения, донесения своих мыслей, а также завоевание авторитета в глазах граждан. Следовательно, СМИ необходимы политическим деятелям в первую очередь для того, чтобы дать определенного рода указания, «внушая» правоту своих «политически правильных» действий. Безусловно лингвистические качества такого дискурса помогают политикам искусно вести коммуникацию, путем простых приемов манипулирования и влияния на оппонента.

В последние десятилетия в языке произошли значительные изменения в связи с распространением в первую очередь социокультурного феномена политической корректности [4, с. 1-2]. Как отмечают многие исследователи, политическая корректность является одним из тех способов, которые помогли бы сгладить противоречия, ведущие к необъяснимым и негативным последствиям. Идеология

политической корректности составляет основную и отличительную черту англоязычного политического дискурса.

В процессе становления общества, явление эвфемизации начало оказывает влияние на многие сферы человеческой жизнедеятельности. На современном этапе развития данное явление набирает значительную популярность, в связи с этим, при обращении к человеку, следует прибегать к использованию общепринятых норм политической корректности. Непозволительно называть человека «старым», используя слово “old”. На сегодняшнее время указанное слово следует преимущественно заменить на “mature” – «зрелый» или “advanced in years” – «в годах» [2, с. 167].

Как правило эвфемистическая лексика в полном объеме употребляется в общественно-политической сфере жизнедеятельности человека. Повседневно мы наблюдаем увеличение использования в СМИ различных слов и лексических оборотов, применяемых непосредственно в коммуникативной деятельности представителей политической сферы. Коммуникативные задачи, которых придерживаются представители политической сферы общества невозможно разрешить без использования камуфляжа или вуалирования, в следствие этого, возникает необходимость употребления эвфемизмов.

Вуалирование определенным образом негативной ситуации иногда необходимо, в результате чего у читателя происходит формирование неполного представления об описываемом событии, поэтому принято использование нейтральных номинаций [3, с. 13-14].

Стоит отметить, что эвфемистические языковые единицы, используемые для камуфлирования или вуалирования действительности довольно разнообразны. Например, в военном дискурсе, на протяжении многих лет, употребляются определенные понятия, скрывающие истинный смысл сообщения.

*“Rocket attack **destroyed** three U.S. coalitions members in Iraq. Rockets **defeated** Camp Taji where Iraqi, American and other coalition troops are based.”* – «В результате ракетного обстрела, произведенного войсками Иракской Республики **погибло** 3 члена коалиции США. Ракеты **поразили** лагерь Таджи, где базируются иракские, американские и другие войска коалиции».

*“U.S. Carries Out Retaliatory Struck on Iranian Backed Militia in Iraq. As a result, American warplanes completely **destroyed** weapons storage facilities in southern Iraq on Wednesday.”* – Военные силы США нанесли ответные удары по иракским ополченцам, которых поддерживает Иран. Таким образом, в среду американские военные самолеты полностью **ликвидировали** склады боеприпасов на юге Ирака.

Военные эвфемизмы служат для камуфлирования главным образом военных действий, так как это отвлекает внимание читателей от реального положения вещей.

С помощью камуфлирования, также идет обозначение действий представителей власти на мировом уровне. Безусловно, основная деятельность, касающаяся международных отношений должна быть скрыта, поэтому вся информация о каких-либо событиях в данном случае всегда лишь подразумевается. В большинстве случаев такое камуфлирование в скором времени становится формальным.

*“As China moves forward with **ejection** almost all American journalists from three major American newspapers, Trump administration officials have intensified discussions over whether to **evict** employees of Chinese media outlets who they say mainly act as spies.”* – «По мере того, как Китай продвигается вперед, **депортируя** большую часть журналистов из трех крупнейших американских изданий, представители администрации президента США Дональда Трампа, усилили переговоры о том, следует ли **высылать на законном основании** сотрудников китайских СМИ, которых, по их словам, подозревают в шпионаже.

Также процесс камуфлирования преследует за собой смягчение различных видов дискриминации, а также эвфемизмов, смягчающих расовую и этническую дискриминацию.

*At the University of Connecticut, a student was denounced by the **LGBT community** and ordered by school officials to move off campus after she posted a sign in her dormitory saying **minorities** should be shot.” – «В Коннектикутском университете **представители сообщества сексуальных меньшинств** обвинили студента после того как тот вывесил табличку с надписью люди с **нетрадиционной ориентацией** должны быть расстреляны, а затем потребовали от администрации отчислить этого студента».*

*“I think it is wonderful that **Asian Americans, Latinos, African Americans, and others** are represented in all parties and across the political spectrum.”– «На мой взгляд, это замечательно, что **американцы азиатского происхождения, латиноамериканцы, афроамериканцы** имеют представителей во всех партиях и во всем политическом спектре.»*

Как видно из вышеприведенных примеров, в англоязычных газетных статьях зачастую можно встретить эвфемизмы, направленные на смягчение различного рода дискриминации. Это объясняется тем, что использование в речи эвфемизмов равноценно политической корректности, так как СМИ являются основным источником информации для массовой аудитории, следовательно, использование неприемлемого слова или выражения может быть просто оскорбительным по отношению к представителям меньшинств.

Таким образом эвфемистическая лексика используется в основном для корректировки нейтральной коннотации высказывания, для смягчения грубых и непристойных выражений. В настоящее время эвфемизмы находят свое применение в разных сферах жизни общества, в том числе и в средствах массовой информации.

Библиографический

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 3-е изд. М.: КомКнига, 2005. 576 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. URSS, 2014. 240 с.
3. Бойко, Т.В. Эвфемия и дисфемия в газетном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Российский гос. пед. ун-т. имени Герцена. СПб.: 2006. 19 с.
4. Миньяр-Белоручев А.П, Покровская М.Е. Политическая корректность и языковая норма. Вестник ЮУрГУ. Чел.: 2007. Серия Лингвистика 4 №1.
5. Пауль Г. Принципы истории языка/ пер. с нем. Холодовича А.А. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. 500 с.
6. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учебное пособие. М.: Наука, 2007. 256 с.
7. New Oxford Thesaurus of English. New York: Oxford University Press Inc., 2000. 1087 p.
8. Rowson H. A. Dictionary of Euphemisms and Other Doubletalk. New York, 2002. 1550 p.

А.В. Руденко

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК
СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Аннотация. В статье анализируются переводческие трансформации, использованные при переводе произведения жанра фэнтези; отмечается их непосредственное влияние на уровень адекватности переводного текста. Рассматриваются переводческие неточности, вызванные применением ненадлежащих трансформаций.

Ключевые слова: художественный перевод, фэнтези, адекватность и эквивалентность, переводческие трансформации, переводческие неточности.

Проблема достижения адекватности и эквивалентности переводного текста из года в год не теряет своей актуальности, поскольку достижение тождественности эффекта, производимого текстом оригинала и текстом перевода, не всегда удается.

Большинство переводчиков ассоциируют понятие «качественного», «литературного» перевода с термином «адекватный перевод», который исчерпывающе передает смысловое содержание подлинника и полностью соответствует ему в функционально-стилистическом плане [5, с. 127] и обеспечивает прагматические задачи переводческого акта на максимально возможном для достижения этой цели уровне эквивалентности [2, с. 407].

Вторым, но не менее важным признаком качественного перевода, является уровень эквивалентности как как «нечто равноценное, равнозначное чему-либо...» [1, с. 18] – максимальное приближение к оригинальному

тексту в прагматическом и лингвистическом планах. Адекватность и эквивалентность очень тесно связаны между собой и отражают, по словам А.Д. Швейцера, «разные стороны одного и того же феномена» [4].

Однако при работе с различными типами текстов переводчик зачастую сталкивается с проблемами перевода безэквивалентной лексики, прагматический смысл которой трудно передать средствами ПЯ. Тогда для достижения адекватности текста переводчик прибегает к использованию переводческих трансформаций, которые наиболее часто применяются при художественном переводе, который является объектом рассмотрения данной статьи на примере жанра фэнтези как альтернативной интерпретации реальности [6, с. 34].

Говоря о специфике фэнтези, нельзя не указать на жанрово-стилистические особенности его произведений. Как правило, основные трудности могут возникать при переводе имён собственных (в том числе топонимов) и неологизмов, так как при создании произведения фэнтези автор не ограничен ничем, кроме как рамками собственного воображения.

Основные лексические трудности перевода фэнтези, как, впрочем, и художественного перевода в целом, связаны с очевидным отсутствием эквивалентной лексики в языке перевода наряду с достаточным количеством многозначных слов, образной лексики, неологизмов, аббревиатур, терминов и образной фразеологии. Всё это приводит к несоответствию лексико-семантических и структурных единиц исходного и переводного текстов и при переводе требует изменения структуры синтаксиса предложений или различных лексических преобразований [3, с. 159].

Материалом для исследования послужила книга Джорджа Мартина «Игра престолов» в переводе Ю. Соколова. Это произведение было выбрано в связи с высокой популярностью серии книг, обусловленной витиеватостью сюжетных линий, обилием действующих персонажей, сюжетных линий и детальной «прорисовкой» самого мира произведения, а также исключительной манерой письма Дж. Мартина.

В процессе анализа перевода данной книги были выявлены наиболее частотные трансформации: грамматические и синтаксические замены, добавления, опущения, транскрибирование, транслитерация, модуляция и калькирование. Рассмотрим примеры применения некоторых из них:

1. *“The princess must be presented to the dosh khaleen . . .”* – «Принцессе следует представить дош кхалину...»: пассивный залог преобразуется в безличное предложение, что помогает избежать буквализма; *dosh khaleen*, в иерархии общества докрайцев эта группа занимает высокое место; в неё входят мудрейшие старухи племени. При переводе этого понятия переводчик использовал приём транскрибирования, так как само выражение происходит из дотракийского языка (созданного Дж. Мартином), чтобы сохранить оригинальную звуковую форму.

2. *“Dragonbone is black because of its high iron content, the book told him.”* – «Драконья кость черна, потому что в ней много железа, повествовала книга».

В книге “dragonbone” называют материал, созданный из драконьих костей (что объясняет слитное написание этого слова). В данном случае используется приём замены (имя существительное меняется согласованием имени существительного и прилагательного) – «драконья кость».

Констатируя удачный авторский перевод книги и особенно неологизмов (пример: “darewoolf” / «лютоволк»), при подробном анализе, однако, были обнаружены некоторые относительные неточности в переводе:

1. *“Mallister freeriders had caught him red-handed in the Mallisters’ own woods, ...”*. – «Вольные всадники Маллистеров взяли его с **кровью на руках** в собственных лесах Маллистеров, ...».

В данном случае используется буквальный перевод идиоматического выражения *red-handed* («взять с поличным»), который в данном контексте не полностью передаёт смысл высказывания и придаёт ему двойкий смысл.

2. *“For a heartbeat he dared to hope”*. – «На миг Уилл **потерял надежду**».

Опущение значения глагола *to dare* («решаться», «осмеливаться») меняет смысл высказывания на противоположный: *он всё же надеялся*, а не *потерял надежду*.

В переводческой практике ошибки встречаются относительно часто: в каких-то случаях они могут возникать из-за недобросовестности или непросвещённости переводчика, а в других – из-за его ошибочного применения ненадлежащих трансформаций.

По результатам анализа имеющегося материала, были выделены следующие моменты, которые должен учитывать переводчик при работе с текстом: место действия и окружающая обстановка; манера/способ действия; подтекст; скрытая ирония; концепция всего произведения; речевые нормы ПЯ; истинное значение идиоматических выражений.

В заключение стоит отметить, что для достижения адекватности необходимо избегать чрезмерного употребления таких трансформаций, как опущение и добавление. Они хоть и не затрагивают «фундаментальные» элементы произведения, но существенно снижают качество текста. В случае перевода топонимов/других имён собственных/вымышленных реалий следует уделять внимание этимологии определённого выражения, которая может быть ясна из контекста оригинала, а также его сущности.

Выбор переводческой трансформации всегда будет во многом зависеть от плана содержания языковой единицы.

Библиографический список

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. – М.: изд-во ИОСО РАО, 2001. –224 с.
2. Комиссаров В.Н. Лингвистическое переводоведение в России. – М.: изд-во ЭТС, 2002. – 420 с.
3. Рубашка А.А. Трудности перевода художественных произведений жанра фэнтези // Молодой исследователь Дона, 2017. №3(6). – С. 157-160.
4. Учебные материалы. URL <https://works.doklad.ru/view/GzXpzdNs9Rs/all.html> (дата обращения: 26.12. 2019 г.).

5. Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. 5-е изд. – М.: изд-во ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. – 416 с.
6. Чернышева Т. Природа фантастики. Иркутск: изд-во Иркут. ун-та, 1984. – 336 с.

Л.В. Рыбкина

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

ЯЗЫКОВЫЕ ОСНОВЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ НА ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются языковые основы обучения речи на уроках немецкого языка как второго иностранного в основной средней школе. Особое внимание уделяется понятиям языка и речи. Также рассматриваются особенности работы с лексическим, грамматическим и фонетическим материалом на уроках второго иностранного языка. Рассматривает ход проведения и результаты опытного обучения.

Ключевые слова: речь, язык, языковая деятельность, языковые навыки, речевые умения, второй иностранный язык, опытное обучение.

Язык – это важнейшее средство человеческого общения, которое взаимодействует со всеми видами деятельности человеческого общества. Общение может быть непосредственным – это личная беседа, взаимная переписка, – так и опосредованным – общение через книгу, газету. Это присуще любому языку, и, конечно же, иностранному. Иностранный язык, включенный в учебный план как предмет, является еще одним средством общения, помимо родного языка.

Основная цель обучения второму иностранному языку – сформировать умения обучающихся использовать второй иностранный язык в повседневном общении, т.е. применять второй иностранный язык как инструмент коммуникативного действия.

Из этого вытекает и вторая цель обучения – сформировать межкультурную компетенцию обучающихся: уметь лучше и глубоко

понимать менталитет и образ жизни представителей второго иностранного языка и их культурного наследия [2, с. 48].

Гальскова Н. Д. в качестве цели обучения немецкому языку как второму иностранному выделяет «развитие у обучающихся способности к межкультурному общению». Она акцентирует внимание на прагматическом и педагогическом аспектах [5, с. 142].

Язык в качестве средства общения представляет собой сложное явление, в котором рассматриваются различные стороны. Например, Ф. Де Соссюр выделял *языковую деятельность*, составная часть которой это язык, т.е. система знаков, которая объединяет смысл и акустический образ, и *речь*, которую он понимал, как индивидуальный акт воли и понимания. Академик Л.В. Щерба выделял уже три аспекта языка: *речь*, которую он представлял, как процесс говорения и понимания; *язык*, как лексические и грамматические правила; *языковой материал*, – сумма отдельных актов понимания и говорения, продолжающихся в воспоминании [7, с. 23].

Так можно сказать, что язык обладает двумя сторонами: это *языковая система*, включающую как систему грамматики, так и звуковой строй и словарный состав языка, и *речь*, которая выражается в речевых единицах, т.е. деятельность, которая, конечно, подразумевает и результат этой деятельности – например, различного рода тексты. В.Д. Аракин определяет речь как человеческую деятельность, оформленную в речевых единицах (предложениях), которые построены с соблюдением правил грамматики данного языка и которые выражают определенные мысли [1, с. 107].

Для методики чрезвычайно важно различать понятия речи и языка. Современные лингвисты понимают *язык* как социально значимый коммуникативный код и правила его использования, зафиксированные в сознании того или иного коллектива людей. Иначе говоря, язык подразумевает систему языковых средств, которые необходимы и достаточны для коммуникации, и правил их применения. *Речь* – это реализация языковой системы в конкретных ситуациях общения, т.е.

содержит как сам процесс общения, так и речевые продукты данного процесса. Важность подобного разграничения играет большую роль в методике. [6, с. 251]. Обучение языку в традиционном понимании этого слова, по мнению Л.В.Щербы, гарантирует лишь знание системы языка, но не обеспечивает использование этой системы как средство общения. Для практического использования языка, т.е. для овладения речью, нужно не только знать языковые средства и правила их применения в речи, но и автоматизировать их применение в актах общения. Следовательно, в процессе обучения важно учитывать как запоминание и закрепление языковых средств, формирование навыков их употребления, так и практику в общении, т.е. осуществление актов речи [9, с. 415].

Языковая система и речь образуют некий симбиоз, поэтому существуют в совокупности друг друга. Поэтому можно утверждать, что языковая система без речи в любом языке теряет свою суть, так как не может выступать в качестве средства общения. Речь вне языковой системы, т.е. не придерживающаяся правилам, характерным данному языку, становится бессвязной и также прекращает служить целям общения – теряет свою суть.

Из этого следует, что речь и языковая система – это две стороны сложного единства. Этому сложному двустороннему единству методисты дали название дихотомия (ди – «два», томия – «разделение»). Рассмотрим основные характерные черты, составляющие дихотомию.

Таблица 1 – Характерные черты языка и речи

<i>Язык</i>	<i>Речь</i>
<p>представляет собой систему взаимообусловленных и взаимосвязанных единиц и связи между ними;</p> <p>язык состоит из подсистем (лексическая, грамматическая, фонетическая);</p>	<p>представляет собой процесс применения языковых средств;</p> <p>речь являет собой процесс реализации языковой системы;</p> <p>речь подразумевает как процесс, так и результат данного процесса</p>

язык является определенным коммуникативным кодом, а также правилами использования этого кода; язык является системой языковых средств, требуемых и для осуществления общения	
язык не определен ситуацией	речь всегда определена какой-либо ситуацией
язык является социальным явлением	речь является индивидуальным явлением
лингвистический опыт – в обработанной форме	лингвистический опыт – в необработанной форме

Обучая иностранным языкам необходимо следовать от речи к языку. Но в действительности так происходит не всегда – в школе процесс обучения иностранному языку движется от языка к речи, и иногда обучающиеся так и не выходят на уровень речи. Главной целью обучения иностранным языкам в школе является обучение иноязычной речевой деятельности, что можно реализовать с помощью обучения системе языка через речь при целенаправленном общении [8, с. 41].

Единицы языка образуются по формально-семантическому признаку, когда на главной позиции стоит форма. Речевые единицы образуются по семантико-коммуникативному признаку. Языковые единицы состоят из фонем, морфем, слов, словосочетаний, предложений, текстов. Единицы речи – это ситуативно обусловленные высказывания различной протяженности. К примеру, *Feuer*, слово без ситуации является языковой единицей. Но в ситуации: *Nachdem ich meine Augen zugemacht hatte, rief jemand: Feuer!* Данный элемент является речевой единицей. Значит, вне речевой ситуации мы обучаемся лишь языку, но не речи. Языковой материал состоит из строго отобранного фонетического, лексического и грамматического минимума.

Речевым материалом являются ситуативно обусловленные образцы высказываний различной протяженности.

Языковой материал подразумевается, как основа первого компонента содержания обучения, основа знаний. Языковой материал состоит из лексического, грамматического и фонетического материала.

В рамках магистерской работы в Средней общеобразовательной школе №59 города Курска было проведено опытное обучение с использованием коррективного курса. Основная цель опытного обучения была направлена на то, чтобы выявить и повысить уровень сформированности языковых навыков и речевых умений обучающихся, изучающих немецкий язык как второй иностранный. Работа была организована в четыре этапа:

1. организационный;
2. реализация;
3. констатация;
4. интерпретация.

На первом этапе были решены следующие задачи:

- 1) выявление исходного уровня знаний, умений и навыков;
- 2) изучение теоретической базы эксперимента;
- 3) контроль понимания теоретического материала.

На организационном этапе обучающимся было предложено пройти входящее тестирование, с помощью которого была проведена диагностика исходного уровня сформированности языковых навыков и речевых умений обучающихся. По итогам диагностики обучающиеся продемонстрировали недостаточно высокий уровень знаний, умений и навыков. На основании результатов входящего тестирования был создан комплекс упражнений по формированию и развитию языковых навыков и речевых умений обучающихся по немецкому языку как второму иностранному.

Во время этапа реализации проводились занятия в рамках специально разработанного коррективного комплекса упражнений. Программа комплекса состояла из нескольких блоков, прохождение которых

способствовало формированию и развитию того или иного навыка и умения (в частности, лексические и грамматические навыки, и умения говорения, чтения и аудирования).

Такая структура обладает внутренней функциональной взаимосвязью всех его основных структурных компонентов, которые характеризуются целенаправленной упорядоченностью, взаимодействием, грамотным чередованием подачи теоретического материала и практических упражнений. Результатом проведенных занятий стало достижение взаимодействия учителя и обучающихся, активизация мыслительной деятельности, развитие интеллектуальных способностей и, как итог пройденного комплекса упражнений, формирование у учеников языковых навыков и речевых умений по пройденным темам по предмету «Немецкий язык как второй иностранный».

На этапе констатации была проведена вторичная диагностика знаний, умений и навыков обучающихся по немецкому языку в рамках итогового тестирования.

Сравнивались входящее и итоговое тестирования. В результате сравнения было выявлено следующее: на первом этапе наблюдались значительные проблем с грамматической стороной языка. При подсчете низкий балл по группе до эксперимента составил 32, самый высокий – 47, что указывало на средний уровень сформированности языковых умений и речевых навыков по пройденным темам. При проведении итогового теста после эксперимента низкий результат по группе насчитывал баллов 34, самый высокий – 52. Сравнивая результаты входного и итогового тестирования в экспериментальной выборке, можно заключить следующее: уровень языковых навыков и речевых умений по немецкому языку до эксперимента был средним. После реализации опытного обучения обучающиеся достигли более высокого уровня развития данных умений.

Таким образом, итоговое тестирование показывает более высокий уровень сформированности лексико-грамматических навыков, умений говорения, чтения и аудирования после проведённого эксперимента.

Цель этапа интерпретации опытного обучения предполагает анализ причин полученных результатов. Основываясь на опытном обучении, можно предположить, что на уроках уделялось недостаточное внимание для развития языка и речи, в частности, грамматической стороне языка. Конечно, необходимо брать во внимание то, что в школе, на базе которой проходил эксперимент, предмет «Немецкий язык как второй иностранный» ведётся один час в неделю, а все уроки длятся 40 минут. Но, тем не менее, язык и речь – это «фундамент» любого языка. На начальном этапе особенно важно строить обучение, основываясь на языковых и условно-речевых упражнениях. Конечный результат эксперимента показал положительные изменения в сформированности языковых навыков и речевых умений обучающихся – так, например, ученики повысили свой грамматический уровень и умения слышать.

Можно сделать вывод, что работа на уроке должна строиться в совокупности языка и речи, особенно на начальном этапе, когда обучающиеся только формируют те или иные навыки и умения.

Языковая система и речь равнозначны в своей важности. Существовая параллельно друг другу, язык и речь составляют главные компоненты обучения любому языку. Опыт учителей показывает, что обучая лексическим, грамматическим и фонетическим навыкам на втором иностранном языке, необходимо учитывать умения и навыки обучающихся в родном и первом иностранном языке. Так, можно предотвратить ошибки и в значительной степени облегчить освоение языка.

Библиографический список

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков / В.Д. Аракин. – Просвещение, 1979. – С. 105-110
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку: немецкому на базе английского. Тверь: Титул, 2001. – С. 48
3. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам: ИяШ. М.: Просвещение, 2001. – С. 98
4. Бим И.Л., Садомова Л.В. Немецкий язык. Рабочие программы: предметная линия учебников И.Л. Бим, 5-9 классы: М.: Просвещение, 2011. – С. 100-120
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие для учителя. М.: Аркти, 2003. – С. 142
6. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник. – Москва : Высшая школа, 1982. – С. 248-259
7. Соссюр Ф. де Труды по языкознанию [Текст] / Фердинанд де Соссюр ; Пер. с фр. яз. под ред. А.А. Холодовича ; [Вступ. статьи А.А. Холодовича и др.]. – Москва : Прогресс, 1977. – С. 23
8. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учебное пособие для студентов вузов. М.: ВЛАДОС, 2005. – С. 41
9. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – С. 413-418

В.О. Самофалова

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ И ПИСЬМА

Аннотация. Предметом исследования в данной статье является описание методических принципов применения интегративного обучения для комплексного развития навыков аудирования и письма. Автором разработаны учебно-методические материалы, нацеленные на развитие указанных навыков. Результаты пробного обучения позволили предположить, что разработанные комплексы упражнений могут быть адаптированы в процесс иноязычного обучения, в том числе и в дистанционном формате.

Ключевые слова: аудирование, письмо, интегративное обучение, коммуникативная компетенция.

В настоящее время невозможно представить нашу жизнь без иностранного языка. Поэтому логично предположить, что современному человеку необходимо понимать иностранный язык хотя бы на базовом уровне, что позволит ему эффективно осуществлять коммуникацию.

Одной из основных целей обучения иностранному языку является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции. Данная компетенция предполагает способность осуществлять письменное и устное иноязычное общение, понимать высказывания других людей на иностранном языке и создавать собственные.

Для успешной коммуникации необходимо освоить четыре навыка (письмо, аудирование, чтение и говорение), а в процессе общения нужно уметь применять их одновременно.

В ходе обучения иностранному языку все навыки тесно взаимодействуют. Кроме того, развитие только одного навыка отдельно от других просто не имеет смысла, так как последующее профессиональное или повседневное общение станет невозможным для обучающихся [5, с. 54].

Для применения одновременно различных навыков, нужна особая практика. Справиться с этой задачей может помочь интегративное обучение, то есть развитие сразу нескольких навыков с постепенным переходом от одного к другому.

Нередко при иноязычном общении возникает необходимость в использовании комбинации навыков аудирования и письма. Данный интегративный вид деятельности лежит в основе ряда заданий, входящих в структуру международных экзаменов, а также упоминается в проекте Основного Государственного Экзамена (ОГЭ).

Поскольку данная статья посвящена вопросу интеграции таких видов иноязычной деятельности, как аудирование и письмо, то следует описать особенности этих навыков.

Аудирование – это одна из составляющих устного общения, подразумевающая получение информации через органы слуха [2, с. 124].

Аудирование как вид речевой деятельности является рецептивным, то есть в процессе слушания мы получаем и анализируем информацию. Чтение также выступает еще одним видом рецептивной деятельности. Оба эти умения нацелены на восприятие и семантическую обработку полученных данных [1, с. 104].

Так как аудирование является и средством обучения, оно инициирует речевую деятельность обучающихся, применяется для ознакомления с новым материалом и помогает формировать различные знания, умения и навыки.

Письмо же позволяет хранить различную информацию, а также общаться в письменной форме. Г.В. Рогова считает, что письмо – это сложное речевое умение, позволяющее «при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей» [1, с. 162].

В иноязычном обучении к письму прибегают как способу передачи и фиксации языкового материала с целью его запоминания. Оно также помогает овладеть различными навыками, так как во многих заданиях требуется письменный ответ. При этом письмо как самостоятельный вид речевой деятельности (то есть изложение собственных мыслей) используется преимущественно в старшей школе.

Обычно обучение письму начинается с изучения графики и орфографии, так как они служат основой для письменной речи. Только после овладения графической и орфографической системами обучающиеся смогут грамотно излагать на письме необходимую информацию. Тогда письмо можно будет использовать для закрепления того, что было освоено посредством других видов деятельности [3, с. 100].

Как уже было сказано, интеграция навыков аудирования и письма применяется в некоторых упражнениях, в том числе в заданиях различных экзаменов, например, таких как IELTS. Рассмотрим примеры подобных упражнений.

Прежде всего, это всем известные упражнения “true or false”, которые применяются во многих учебниках, сборниках и экзаменах, включая Основной государственный экзамен (ОГЭ) и Единый государственный экзамен (ЕГЭ). В заданиях такого типа обучающиеся сначала слушают

аудиозапись, а затем решают, соответствуют ли утверждения смыслу звучащего текста.

Кроме того, существуют задания с пропущенными словами в тексте, которые нужно заполнить в соответствии с аудиозаписью. Приведем пример такого задания из экзамена IELTS:

Task №... Listen to the audio and complete the notes below. Write no more than two words and/or a number for each answer.

1. Express train leaves at (1)
2. Nearest station is (2)
3. Number 404 bus goes to (3)и т.д. [4].

Более того, задания на интеграцию навыков аудирования и письма были вынесены для общественного обсуждения как часть структуры Основного государственного экзамен (ОГЭ). Туда входят задания на заполнение таблицы ("fact file") на основе прослушанной информации, а также написание изложения.

Поскольку Основной государственный экзамен является завершающим этапом основного общего образования, необходимо как следует подготовиться к нему. Данная подготовка должна включать и интегративное обучение.

С этой целью в рамках исследования нами были разработаны комплексы упражнений на развитие интегративных навыков аудирования и письма у обучающихся 9го класса, которые затем были апробированы на базе МБОУ «СОШ №46».

Разработанные комплексы соответствуют учебной программе УМК «Английский в фокусе» для 9 класса Ваулиной Ю.Е., Дули Дж., Подоляко О.Е., Эванс В. по модулю 1 и модулю 6.

Поскольку учебно-методические материалы направлены на процесс перехода от аудирования к письму, то они начинаются с прослушивания

аудиозаписи и постепенно подводят обучающихся к письменному заданию по данной теме.

Например, первым заданием является прослушивание аудиозаписи и заполнение таблицы (fact file), куда необходимо внести данные о человеке, о котором говорится в аудиозаписи:

Task 1. Listen to the recording and fill in the fact file about **Carol**.
[аудиозапись]

Days	
Place	
Clothes	
Hair	
Features	

Затем идет постепенный переход от слушания к собственно письму: обучающиеся заполняют пропуски в тексте, изучают лексический и грамматический материал, при этом повторяя смысл звучащего текста, выделяют ключевые слова, а затем переходят к письменной речи – написанию изложения по аудиоматериалу и собственного сочинения. Следует отметить, что для сочинения обучающимся дается план, которому они могут следовать:

Task 8. Imagine you are having a party. Write what is going on during the party, who joined it, describe your guests.

You can use the plan:

1. Describe the place and the date of the party.
2. Why are you having a party?
3. Describe your guests, their appearance and who they are.
4. What is going on during your party.
5. The party is over. Did you enjoy it?

В апробации данных комплексов приняли участие шестеро обучающихся. Пробное обучение осуществлялось на платформе Google Classroom. Функционал данной платформы позволяет создавать задание, прикреплять туда документы и материалы, устанавливать сроки выполнения, а обучающиеся могут прикрепить свои ответы сразу к заданию.

Чтобы отследить прогресс в обучении, нами было составлены и проведены входное и выходное тестирования, направленные на оценку интегративных навыков аудирования и письма.

Входное тестирование, состоящее из трех заданий (таблица “fact file”, задание на пропуски и изложение), показало следующие результаты: большая часть обучающихся (4 из 6) плохо справились как с заданием на аудирование, так и с письмом (возможно, потому что не поняли аудиозапись) и в итоге сделали правильно лишь 30-40% теста, и только двое обучающихся выполнили более половины теста правильно.

После проведения пробного обучения, обучающиеся прошли выходное тестирование, состоящее из заданий такого же типа, как и во входном тестировании, однако вместо изложения обучающимся было предложено написать сочинение.

Результаты выходного тестирования говорят об обратном: большая часть участников справилась с 70-80% теста, и только один обучающийся выполнил лишь около 50% заданий верно, он же плохо справился и со входным тестированием.

Стоит отметить, что все задания в тестировании были основаны только на том материале, который был пройден обучающимися. Возможно, причиной незначительного прогресса у одного обучающегося, который выполнил лишь половину заданий верно, послужило отсутствие изначальной мотивации к изучению иностранного языка, а также слаборазвитый навык аудирования.

И все-таки нельзя не отметить положительную динамику у обучающихся, а также их возросшую мотивацию к обучению. На этапе рефлексии все обучающиеся отметили, что им понравился такой формат работы, также он оказался очень полезен с точки зрения развития навыка аудирования, поскольку на уроках они довольно редко слушали аудиозаписи.

К недостаткам пробного обучения обучающиеся отнесли его высокую интенсивность, так как они не привыкли работать в таком режиме на уроках иностранного языка.

Таким образом, пробное обучение показало, что разработанные нами комплексы упражнений являются эффективным способом улучшить навыки аудирования и письма, развить умения их интеграции. Следовательно, мы имеем основание полагать, что данные комплексы могут быть использованы учителями в процессе преподавания английского языка в общеобразовательном учреждении на уровне основного общего образования.

Библиографический список

1. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М: Просвещение, 1991. – 287 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
3. Raimes A. Techniques in Teaching Writing. – Oxford University Press, 1983. – 164 p.

Интернет-источники

4. British Council. Take IELTS. Listening – part 1. URL: <https://takeielts.britishcouncil.org/take-ielts/prepare/free-ielts-practice-tests/listening/section-1> (дата обращения: 12.03.2020).
5. Nizamova Ra'No Akhmadjanovna, Mamadalieva Napira Abdukhililovna, Matkarimova Barno Habibullaevna Integrating language skills into the process of the English language teaching // Вестник науки и образования. 2019. №19-2 (73). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/integrating-language-skills-into-the-process-of-the-english-language-teaching> (дата обращения: 01.04.2020).

А. С. Скиба

Курский государственный университет

Курск, Россия

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ

Аннотация: Статья посвящена особенностям внедрения развития навыка критического мышления в процесс изучения иностранного языка на уровне основного общего образования. В статье рассматриваются понятие и основные характеристики навыка критического мышления. Подчёркивается важность соизучения языка и навыка критического мышления в процессе обучения иностранному языку. Раскрываются методы развития у учащихся навыка критического мышления на уровне основного общего образования, а также описывается практический опыт применения данных методов.

Ключевые слова: язык; критическое мышление; вызов; осмысление содержания; рефлексия; высокоразвитая личность.

Обучение в школе является важнейшим этапом развития личности человека, и перед учителем стоит задача сделать процесс школьного обучения благоприятной почвой для личностного роста учащегося, заложить фундамент его становления как высокоразвитой личности. Сегодня изучение иностранного языка (ИЯ), как никогда прежде, имеет своей целью развить именно такую личность – личность, готовую к взаимодействию с представителями иной культуры на высоком уровне, открытую новому опыту, способную объективно воспринимать реалии других культур. Центральной задачей учащегося при изучении ИЯ является научиться воспринимать новую информацию на иностранном языке, тщательно и критически ее исследовать, а также быть способным уравнивать в своем

сознании различные точки зрения, уметь формулировать свою собственную точку зрения на ИЯ. Иметь личность, обладающую свободой и критической направленностью мышления, – это практическая потребность общества. Развитие критического мышления – это ключ, незаменимый инструмент в этом процессе.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей внедрения развития навыка критического мышления в процесс изучения иностранного языка на уровне основного общего образования.

Объект исследования – процесс обучения иностранным языкам на уровне основного общего образования.

Предмет исследования – методические аспекты развития критического мышления в школьном иноязычном образовании.

В соответствии с целью, объектом и предметом были сформулированы следующие задачи исследования:

1. обосновать важную роль развития критического мышления в иноязычном образовании;
2. рассмотреть специфику развития критического мышления на уроках иностранного языка;
3. провести эксперимент по целесообразности внедрения развития навыка критического мышления в учебный процесс и описать методы, используемые для эффективного соизучения языка и навыка критического мышления.

Критическое мышление необходимо в 21 веке. Мы пришли к временам, когда всю информацию о человеке можно считать с его кончиков пальцев, когда каналы коммуникации проложены вокруг всего земного шара. Получаемой информации всё сложнее доверять и воспринимать за истину. Поэтому по-настоящему важно уметь различать, когда слова говорящего можно принимать на веру, а когда их нужно ставить под сомнение.

Образовательные учреждения, органы по аккредитации, студенты и работодатели единодушны в том, что ученики школы должны активно обучаться навыкам критического мышления. То, как легко и быстро сейчас

получать ответы, приводит к деградации способности людей задавать правильные вопросы и анализировать полученные ответы.

Критическое мышление связано с качественным мышлением и предоставляет учащимся более умелый способ общения с другими людьми, приобретения новых знаний и внутренней работы с идеями, убеждениями и взглядами, что особенно может раскрыться в контексте изучения иностранных языков, для которых важен аспект анализа и размышлений. Навык критического мышления требует использование таких интеллектуальных качеств как эмпатия и терпимость, что помогает обеспечить более эффективную коммуникацию в поликультурной среде.

По мнению Сюзан Вернер, учителя и разработчика упражнений для развития критического мышления на уроках иностранных языков, «в некотором смысле критическое мышление может показаться неуместным в языковой аудитории. В конце концов, изучение языка в таких больших количествах подразумевает, скорее, механическое запоминание. Но критическое мышление может и действительно вписывается в языковой класс. Когда ваши ученики думают больше, они говорят больше, а говорить больше – это использовать язык творчески и коммуникативно» [1].

Метод, которой Ли Крокетт, автор, оратор и современный образовательный деятель, рекомендует учителям – это просто начать с вопроса. Вопрос должен провоцировать мозговой штурм и обсуждение, и для ответа на такой вопрос необходимо разбираться в теме и пользоваться навыком анализа и принятия решений, что тесно связано с критическим мышлением.

Реализация развития критического мышления на уроках иностранных языков эффективно осуществляется в рамках четырех компонентов – аудирования, говорения, чтения, письма – посредством различных методов.

Аудирование. Сформулировав определение критического мышления, можно сказать, что его цель состоит в том, чтобы оценить или изучить то, что говорится. Критическое аудирование сродни критическому чтению; оба

включают анализ получаемой информации и согласование с тем, что мы уже знаем или во что верим. Критическое аудирование – это анализ мнения и вынесение суждения.

Одним из упражнений, которое помогает развить не только навыки аудирования при изучении иностранного языка, но и критическое мышление, является работа с текстами песен. Они могут быть источниками развития критического мышления, так как передают посыл автора слушателям, а учащихся просят выразить свои предположения о смысле песни, порассуждать о причинах и предпосылках ее написания, поискать информацию об истории ее создания и т.д.

Говорение. Два слова, которые часто повторяются при разговоре о критическом мышлении, – «дискуссия» и «вопросы». Дискуссия является упражнением, используемым в компоненте говорения, и должна быть уважительной и направлена на обмен мнениями и расширение кругозора. Учителя обычно рассматривают как лидера дискуссии – когда учитель эффективно способствует насыщенной дискуссии в классе, его ученики более склонны опираться на существующие рамки знаний, которые они продолжают развивать, достигая лучших результатов обучения. Дебора Гонзалес, автор книги «Обучение межкультурным ценностям: 50 интерактивных упражнений для развития навыка критического мышления», рекомендует «дать ученикам понять, что обсуждения будут сосредоточены на конкретной теме. Вы хотите открыть диалог, но не хотите личных атак или столкновений. Учеников необходимо научить правилам академического диалога, чтобы обеспечить безопасную среду для изучения этих вопросов» [2].

Согласно Роберту Стернбергу, один из лучших способ развития критического мышления является постановка/задавание вопросов высокого порядка. Вопрос высокого порядка подразумевает под собой вопрос, провоцирующий рассуждения и обсуждения, и, ответ на который развернут или нацелен быть таковым. Данный метод не раз доказывал свою

эффективность в формировании развития критического мышления и рекомендуется к применению на уроках иностранного языка. Осуществляется он следующим образом: учитель сначала ставит перед учащимися вопрос высокого порядка, сопровождаемый наталкивающим пост-вопросом, на который отводится лишь пять секунд для того, чтобы учащиеся пропустили его через себя и сформировали ответ. По истечению пяти секунд, возможны два варианта ответов: ограниченный ответ (односложный, не подкрепленный глубоким пониманием) и тщательно продуманный ответ (содержащий в себе объяснение и явные признаки внутреннего анализа).

Когда учащийся дает ограниченный ответ, задача учителя состоит в том, чтобы вывести его на тщательно продуманный ответ, поощрить раскрыть свою мысль и дать время на ее формирование. Также, учащимся сразу же может быть дан тщательно продуманный ответ, и тут возможны несколько вариантов действия учителя: либо он вместе с учащимся разворачивает мысль еще больше, либо дает некоторое время всем присутствующим в классе порефлексировать на данную мысль, развернуть и обсудить ее между собой самостоятельно [3].

Ролевая игра – еще один выдающийся инструмент для обучения критическому мышлению, поскольку учащиеся могут играть совершенно разные роли. Вступление в роль требует временного отказа от собственных мнений и убеждений и принятия новых моделей поведения, системы ценностей. Учащимся дается ситуация и роль (например, различные заинтересованные стороны в фармацевтической компании, которая утилизирует химические вещества в море), они исследуют эту роль, находят доказательства своим утверждениям, а затем, наконец, проводят обсуждение в небольшой группе на основе своих ролей [4].

Чтение. Сегодня ученики и студенты сталкиваются с огромным количеством информации, будь то на их родном или английском языке. Думать и читать критически – значит учитывать обоснованность и

объективность утверждений в прочитанном, поэтому критическое чтение так важно при развитии навыка критического мышления у учащихся. Коттрелл описывает критическое чтение более подробно: «Оно требует от вас гораздо более пристального внимания к определенным частям письменного текста и держать при этом в голове другую информацию. Поскольку оно включает анализ, рефлекссию, оценку и вынесение суждений, критическое чтение обычно предполагает более медленное чтение, чем то, которое используется для чтения в удовольствие или для получения общей справочной информации» [5, с. 147].

Письмо. «Письмо позволяет записать первоначальные мысли учащихся, изучить их, подумать о возможных альтернативах, выяснить их. Благодаря письму дети могут ближе познакомиться со своим окружением. Они учатся уважать свои собственные идеи и опыт» [6, с. 19]. Взаимодействие со сверстниками может быть реализовано в письменной форме и может развивать критическое мышление. Написанное может быть рассмотрено не только учителем, но и одноклассником, или даже несколькими из них. После этого учащиеся могут обмениваться своими мыслями о том, что прочли, что дает другое понимание темы написанного.

Помимо этого, многими учителями во время урока используется технология трехфазовой структуры урока. В нее входят следующие технологические этапы:

I фаза – Вызов. Данная фаза пробуждает интерес к получению новой информации на основе уже имеющихся знаний и поощряет учащихся ставить цели урока самостоятельно. В традиционной структуре урока учитель сам заранее ставит цель урока, что позволяет ему более четко проектировать этапы учебного процесса, контролировать его и оценивать. Но такие известные ученые-дидакты, как Джон Дьюи и Бенджамин Блум, считают, что давать возможность учащему самостоятельно ставить цели обучения – это необходимо, так как это создает нужный внутренний мотив к процессу обучения. Иными словами, если дать возможность учащемуся

проанализировать и высказать то, что он уже знает о предлагаемой к изучению теме, это создаст дополнительный стимул для формулировки им собственных целей-мотивов. Именно это является одной из задач фазы вызова.

Второй задачей фазы вызова является активизация познавательной деятельности учеников. Очень распространена ситуация, когда учащиеся предпочитают не прикладывать значительные дополнительные усилия и дожидаются, когда другие выполнят поставленную задачу. Поэтому на данном этапе важно, чтобы каждый мог высказать что-то свое. Также немаловажно систематизировать всю информацию, появившуюся в результате свободных высказываний учащихся. Это необходимо, чтобы они могли увидеть собранную информацию структурировано, при этом эта структура включала бы в себя все мнения: как «правильные», так и «неправильные».

Таким образом, фаза вызова способствует свободному, безбоязненному высказыванию учащимся своей точки зрения на изучаемую тему, выработке новых идей и взаимодействию учащихся друг с другом посредством обмена мнениями.

II фаза – Фаза осмысления содержания. Одним из условий развития критического мышления является отслеживание своего понимания при работе с изучаемым материалом. Именно эта задача – основная при обучении на фазе осмысления содержания. На данном этапе учащиеся контактируют с новой информацией, пытаются соотнести ее с уже имеющимся опытом и знаниями, обращают внимание на неясности, задаются новыми вопросами и стремятся отследить сам процесс знакомства с новой информацией, обращая внимание на то, что им более интересно, а что – менее, подготавливая себя к анализу и обсуждению услышанного и прочитанного.

III фаза – Фаза рефлексии. В процессе рефлексии, та информация, что была новой, становится присвоенной, превращается в собственное знание. Рефлексивный анализ, по сути, пронизывает все фазы технологии развития

критического мышления. Будучи обращенным в словесную или письменную форму, этот анализ помогает структурировать тот хаос мыслей, который был в сознании в процессе самостоятельного осмысления, и обращает его в новое знание. Кроме того, во время обмена мыслями по поводу прочитанного или услышанного учащимся дается возможность осознать, что один и тот же текст может вызвать разные оценки, отличающиеся по форме и содержанию, а некоторые суждения других учащихся могут оказаться приемлемыми для принятия как своих собственных. Этап рефлексии – это отличное поле для дискуссий и, следовательно, активно способствует развитию навыков критического мышления [7, с. 23].

Чтобы убедиться в эффективности и рациональности использования материала, направленного на развитие критического мышления в процессе обучения иностранным языкам, нами было принято решение о проведении педагогического эксперимента. Его целью являлась разработка и апробация учебно-методических материалов, способствующих эффективному соизучению языка и навыка критического мышления.

Эксперимент проводился на базе МКОУ «Молотычëвская основная общеобразовательная школа». Участниками эксперимента стали учащиеся 9 класса в количестве 11 человек. Благодаря проведению опыта в малой группе нам удалось наблюдать за процессом внедрения методов соизучения языка и навыка критического мышления и результатом опытно-экспериментального обучения. Экспериментально-опытное обучение строилось по принципу естественного эксперимента, что предполагало включение опытно-экспериментальной работы в процесс обучения.

Обучение КМ проходило в рамках тематического раздела «Медиа – газеты и журналы» (“Media – newspapers and magazines”) и осуществлялось через комплекс подобранных аутентичных материалов и разработанных к ним заданий и упражнений.

1. Фаза вызова:

Учитель ввел тему урока, спрашивая учеников об их любимых газетах и журналах, предпочитают ли они онлайн-журналы или печатные, какие темы им интересны, что читают их родители и т. д. Затем была работа с лексикой, которая заключалась в прочтении небольшой статьи, самостоятельном определении незнакомых слов, обсуждении их с одноклассниками и выполнении упражнения у доски. Задача данного этапа была успешно выполнена: учащиеся активно включились в урок посредством обсуждения и работы с лексикой, где применили навыки говорения, кооперации, принятия решений и критического мышления.

2. Фаза осмысления содержания:

Учащиеся начали с работы над упражнением, которое содержало 10 утверждений о таблоидах и газетах широкого формата, и задача учащихся была самостоятельно решить, какие предложения относятся к таблоидам, а какие к данному виду газет. Ознакомившись с двумя видами информационных источников, они сыграли в ролевую игру с простым сюжетом: класс разделили на четыре группы, где две группы становятся статьей из широкоформатной газеты, и другие две группы становятся статьей из таблоида. Такая деятельность не только развила творческие, коммуникативные навыки и навык критического мышления, но и повысила уровень медийно-информационной грамотности у учащихся. С таким же успехом было выполнено задание на описание и сравнение картинок, имеющее формат устного задания ЕГЭ.

3. Фаза рефлексии:

Задания на завершающем этапе также способствовали развитию навыка критического мышления через игру-дискуссию и ролевую игру. В первом задании учитель поощрял учеников задавать вопросы высокого порядка и помогал участникам вести активное, увлеченное обсуждение. Во втором задании учащимся была дана возможность попробовать себя в роли журналиста и знаменитости.

Следует отметить, что внедрение методик, направленных на развитие критического мышления, прошло плавно, ненавязчиво и эффективно. Учащиеся с интересом участвовали в выполнении заданий и максимально активизировали свои языковые знания и умения.

Результаты эксперимента

На наш взгляд, внедрение компонента развития критического мышления прошло успешно: навык критического мышления у обучающихся вырос в среднем в 2 раза, а мотивация к участию в дискуссиях на уроках иностранных языков – на 37%. Большинство учащихся считает, что развитие навыка критического мышления чрезвычайно важно, как и при изучении иностранного языка, так и становления высокообразованной личностью в целом. Многие ребята отметили, что принципы критического мышления были ранее им неизвестны, и что они хотели бы и дальше развивать этот навык на уроках английского языка.

Таким образом, мы считаем, что в рамках методики обучения иностранным языкам необходимо вывести компонент развития критического мышления на новый уровень, так как сегодня изучение иностранного языка, как никогда прежде, имеет своей целью развить высокообразованную личность – личность, готовую к взаимодействию с представителями иной культуры на высоком уровне, открытую новому опыту, способную объективно воспринимать реалии других культур. Как уже было сказано, иметь личность, обладающую свободой и критической направленностью мышления, – это практическая потребность общества. Без обучения критическому мышлению не может быть осуществлено формирование личности, готовой к взаимодействию с представителями других культур, а значит данная потребность не сможет быть реализована.

Библиографический список

1. Verner, S. Thinking outside the blank: 8 critical thinking activities for ESL students // URL: <https://busyteacher.org/17541-8-critical-thinking-activities-esl-students.html> (дата обращения: 19.05.2020)

2. Gonzales, D. Teaching Cross-Cultural Values: 50 Interactive Critical Reasoning Skills Development Activities / D. Gonzales // Lincoln: Weekly Reader Press – 2014.
3. Sternberg, J. Teaching for wisdom, intelligence, creativity and success / J. Stenberg // Corwin Press – 2009.
4. Schmidt, A. Critical Thinking and English Language Teaching Pt. 1 // URL: <https://www.eflmagazine.com/critical-thinking-english-language-teaching/> (дата обращения: 18.05.2020)
5. Cottrell, S. Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument (2nd edition) / S. Cottrell // London: Palgrave Macmillan – 2011. P. 147.
6. Tomková, A. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text / A. Tomková // Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta – 2007. P. 19.
7. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. (2011). Развитие критического мышления на уроке // М.: Просвещение – 2011. С. 23.

Ю.С. Скотникова

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МОБИЛЬНОГО
ПРИЛОЖЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(УРОВЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Аннотация: в статье рассматриваются методические аспекты разработки мобильного приложения в обучении иностранному языку на уровне основного общего образования; приводится структура и подструктура разработанного в ходе исследования мобильного приложения, представляющего собой лексический тренажёр с дальнейшей возможностью практики диалогической речи на уроках английского языка.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, уровень основного общего образования, мобильные приложения, электронный образовательный ресурс, диалогическая речь

В наши дни уже не является удивительной ситуация, когда на уроке применяются смартфоны и планшеты, ноутбуки и прочие гаджеты. Учитывая, что все ноутбуки и компьютеры постоянно обновляются и становятся все быстрее и удобнее в использовании, концепция «мобильного обучения» набирает популярность с невероятной скоростью. Это позволяет участникам образовательного процесса в любой момент времени, находясь в любой точке мира, как изучать иностранные языки, так и преподавать их. Изучение языка требует взаимодействия и автономии, которые являются ключевыми

понятиями в обучении иностранным языкам с использованием мобильных технологий (Mobile Assisted Language Learning, MALL).

Таким образом, было проведено исследование, актуальность которого обусловлена появлением новых требований к овладению иностранным языком, обозначенных в ФГОС; учетом индивидуальных особенностей обучающихся и эффективностью использования ИКТ в обучении иностранному языку [7].

Целью проведённой работы являлось теоретическое обоснование, разработка и апробирование мобильного приложения для изучения иностранного языка на уровне основного общего образования на базе УМК (Ваулина Ю.Е., О. Е. Подоляко, Д. «Английский в фокусе» ("Spotlight") для 9 класса (авторы Ваулина Ю.Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс).

Педагоги нового поколения должны уметь квалифицированно выбирать и применять именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения конкретной дисциплины, способствуют «достижению целей гармоничного развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей» [3, с. 5].

Школьники XXI века все больше погружены в электронную реальность, они отлично адаптированы к компьютерному способу общения и усвоения информации. Большинство современных детей являются «визуалами» в восприятии информации, и этот факт также обусловлен новой социальной средой подрастающего поколения, в которой Интернет занимает значительную часть. Важным представляется обучить современных детей и подростков использовать Интернет-ресурсы с пользой для интеллектуального развития, что впоследствии положительно скажется на способности человека ориентироваться в информационно-предметной среде, находить самостоятельно подходящие материалы для самообучения, удовлетворяющие личным интересам и профессиональным целям [2; 5].

Таким образом, так как мобильные технологии можно по праву назвать одним из ведущих средств в обучении на сегодня, представляется необходимым качественное включение мобильных приложений в образовательный процесс, что сможет способствовать обучению школьников и развитию их социальной личности.

Изучение базы мобильных приложений по обучению английскому языку способствовало структурированию методической наполняющей разрабатываемого экспериментального мобильного приложения для изучения иностранных языков на ступени общего школьного среднего образования [4].

В ходе исследования было разработано экспериментальное приложение TypeTalk, представляющее собой лексический тренажёр, направленный на развитие умений диалогической речи, созданный на базе УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight") для 9 класса (Ваулина Ю.Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули,

Для разработки мобильного приложения следует учитывать особенности создания электронных образовательных ресурсов, которые представлены в электронно-цифровой форме и в обязательном порядке включают в себя структуру и предметное наполнение, которые, в свою очередь, формируют образовательный контент. В ходе работы над приложением была разработана общая структура образовательного ресурса, представленная на рисунке 1.



Рис. 1 – Структура электронного образовательного ресурса (ЭОР)

Данная структура имеет более подробную *подструктуру*:

Теоретические материалы:

- Пояснительная записка (информация о целях, функциях, и возможностях мобильного приложения для пользователей: отдельная для учителя и отдельная для ученика);
- Dictionary (словарь с тематическими разделами);
- Справочные материалы (информация об ошибках, допущенных в заданиях, возможность обратной связи с учителем в любое время).

Практические материалы:

- Разделы Flashcards, Wordamess?, Hurry up!, Dictionary-Pictionary (задания для отработки изученных во время прохождения модуля слов различными способами) [];
- Разделы Translation, Phrase-building (задания для построения и перевода предложений с активным вокабуляром);
- Разделы Dialogue Practice, Your Friendly Interlocutor (для тренировки и практики диалогической речи учащихся).

Контрольные материалы:

- Разделы Translation, Wordamess?, Dialogue Practice (задания, требующие предварительной подготовки для последующей актуализации знаний, контроль над которыми осуществляется учителем и справочным материалом приложения);
- Обратная связь с учителем в разделах Your Teacher's Chat, Your Class Chat, Dialogue Practice, Translation.

Выбор методической базы при разработке нового приложения, отвечающего современным запросам как школьника, так и учителя, когда

речь заходит об усвоении лексики и умении использовать ее в ходе диалогической речи, сделал УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight") для 9 класса (Ваулина Ю.Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс) основой для разработки приложения TypeTalk.

Данное экспериментальное мобильное приложение представляет собой учебный электронный ресурс, предназначенный для применения в образовательном процессе совместно с учебником.

Методическая составляющая мобильного приложения TypeTalk сформирована с учетом опыта использования других мобильных приложений и с попыткой восполнить пробелы в данных приложениях именно для учащихся общеобразовательных школ, обучающихся по УМК Spotlight.

Изучив многообразие Интернет-ресурсов и мобильных приложений, которые делают процесс обучения и изучения иностранных языков интерактивным и эффективным, стоит обратить внимание на важную проблему, которую призвано решить разрабатываемое в рамках данной дипломной работы мобильное приложение TypeTalk, которое направлено на развитие важного аспекта иноязычной компетенции - диалогической речи. Умение строить диалог - важная составляющая любого общения, залог личностных, формальных и экономических отношений будущих специалистов в контексте непрерывной глобализации, именно поэтому современные школьники должны владеть умениями диалогического общения на разных уровнях межкультурной коммуникации. Поэтому одна из главных особенностей экспериментального мобильного приложения заключается в том, что учитель сможет одновременно с учащимися проверять диалоги непосредственно во время их составления, указывать на ошибки и объяснять их и контролировать стилистическое и грамматическое оформление. С помощью данного приложения этот процесс будет значительно быстрее и эффективнее, так как школьники будут получать консультацию учителя

практически мгновенно во время работы над диалогом, и постепенно у них сформируются навыки самоконтроля и самокоррекция при работе с диалогами [6].

Также экспериментальное мобильное приложение TypeTalk содержит комплекс различных видов упражнений для активизации конкретного лексического блока, включая дополнительный вокабуляр для расширения словарного запаса.

В ходе разработки мобильного приложения были определены следующие требования к наполнению приложения:

- ориентация на определённый УМК, соответствующий современному ФГОС второго поколения и наиболее часто используемый в общеобразовательных учреждениях (УМК «Английский в фокусе» ("Spotlight") для 9 класса (Ваулина Ю.Е., О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс);
- наличие единого словаря со всеми изученными словами и выражениями в удобном интерфейсе, соответствующих программе обучения с добавлением дополнительного расширенного вокабуляра по теме;
- наличие тематических разделов, соответствующих модулям используемого в качестве основы УМК;
- наличие определенного единого комплекса заданий для активизации лексики каждого раздела;
- интеграция игрового аспекта в ряде заданиях для повышения мотивации в обучении;
- наличие практики диалогической речи учащихся и упражнений на перевод и составление фраз с возможностью мгновенной проверки выполненных заданий учителем;
- создание языковой среды и контекста, направленного только на использование английского языка;

- гибкость в использовании платформы для учителей английского языка, способность к адаптации внутри школьной системы;
- возможность использования платформы TypeTalk в аудиторной и внеаудиторной работе обучающихся;
- возможность освоения дополнительного материала в рамках личной индивидуальной образовательной траектории
- возможность для учителя вносить коррективы и оставлять комментарии в сообщениях учащихся и т.д.

Основные цели экспериментального мобильного приложения TypeTalk:

1) активизация лексического материала УМК Spotlight с добавлением дополнительной лексики по теме разделов; 2) увеличение и оптимизация практики в диалогической речи с использованием изученных слов и выражений на уроках английского языка в школе; 3) тренировка в составлении предложений и переводе фраз, вписывающихся в контекст заданной тематики с использованием изучаемых слов и выражений, с возможностью мгновенной обратной связи с учителем в получении справки о проделанной работе, с внесением его корректив и комментариев; 4) возможность вариативности для учителя иностранного языка при разработке уроков различных типов с учетом использования данной платформы и удобства использования платформы обеими сторонами: педагогами и учащимися.

Разработка данной платформы для обучения включала методическую составляющую и программное обеспечение приложения на основе создания двух платформ: платформа для использования учащимися; платформа - для учителей английского языка. Приложение TypeTalk разработано исключительно для учащихся общеобразовательных школ, не является коммерческим проектом и пригодно для использования как на уроках в

классе, так и для дистанционного обучения. На данный момент приложение TypeTalk доступно только пользователям мобильных устройств с операционной системой Android, однако, в будущем планируется разработка приложения и на IOS платформу.

Все указанные требования, основанные на анализе потребностей учащихся и учителей, а также выявленные в ходе исследования других приложений для работы с лексическим материалом на уроках иностранных языков в школе, а также поставленные цели и задачи были успешно реализованы в приложении TypeTalk и адаптированы для совместного использования системы учителями и учащимися на уроках английского языка в общеобразовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Prisma Perfect Your English: the easy way / W.H. Ballin //Duits, Nederlands, 232 pages, Het Spectrum, Utrecht, 2001.
2. Беспалов В. В. Информационные технологии: учебное пособие – Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012, 134 с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений М.: Издательский центр «Академия», 2010, 3-192 с
4. Николаева С. Ю. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: учебник, издание 2е, исправленное и переработанное / С. Ю. Николаева, О. Б. Бигич, Н. О. Бражник. К.: Ленвит, 2002. – с. 39-41, 142-158.
5. Самохина Н.В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку: развитие традиций и поиск новых методических моделей // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-3. С. 591-595;

6. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей / В. Л. Скалкин. К.: Радянська школа, 1989. –с. 6-70, 73-89.

7. Стандарт основного общего образования по иностранному языку. Приказ Минобрнауки РФ от 05.03.2004 № 1089 (ред. от 19.10.2009) «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования». [https:// www.herzen.spb.ru/uploads/inyaz/files/pdfflt/Partie6.pdf](https://www.herzen.spb.ru/uploads/inyaz/files/pdfflt/Partie6.pdf)

В.С. Соболева
Курский государственный университет
Курск, Россия

МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ

Аннотация: Статья посвящена особенностям организации учебной дискуссии на уроках иностранного языка на уровне основного общего образования. В статье рассматривается понятие учебной дискуссии, ее важность в процессе обучения иностранного языка и развития коммуникативных навыков обучающихся. Раскрываются возможные методы организации учебной дискуссии, а также описываются их преимущества и различия, влияющие на формирование различных компетенций учеников.

Ключевые слова: дискуссия; коммуникативная компетенция; когнитивные навыки; урок-дискуссия.

В настоящее время определяющую роль в обучении иностранным языкам играет коммуникативное взаимодействие на изучаемом языке. Дискуссионные уроки как вид интерактивного обучения призваны помочь обучающимся развивать свои коммуникативные умения, что обуславливает актуальность данной статьи. Несмотря на постоянные изменения и преобразования в обучении иностранным языкам, поиск и оптимизация наиболее эффективно применимых способов развития и формирования умений у учащихся целенаправленно осуществлять коммуникативную деятельность, вопрос, не потерявший своей актуальности и в настоящее время [5, с.146].

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей организации дискуссии на уроках иностранного языка, ее влияние на вовлеченность учеников в процесс обучения.

Дискуссия является сравнительно новым методом обучения, применяемым в процессе обучения иностранным языкам. Кембриджский словарь определяет дискуссию «как деятельность, в процессе которой участники обсуждают что-либо, либо высказывают друг другу свои идеи и мнения» [6; с.145] Дискуссия – это взаимодействие людей, в процессе которого происходит процесс обмена информацией, с целью развития когнитивных и коммуникативных способностей участников.

Использование дискуссии на уроках иностранного языка помогает ученикам развивать в процессе обучения не только рецептивные виды речевой деятельности, но и продуктивные.

М.А. Ариян выделяет несколько классификаций дискуссионных занятий, но все они подразделяются на четыре основных вида: парная дискуссия; групповая дискуссия; коллективная дискуссия; командная дискуссия. Основным принципом организации дискуссионных занятий является общая вовлеченность всех участников обсуждения в процесс работы. Преподаватель в ходе дискуссии выступает чаще всего как организатор дискуссии, либо участвует в обсуждении с остальными учениками [1, с.28].

Дискуссия как метод обучения способствует наибольшей активности учеников в учебном процессе. Сравнивая активность обучающихся на обычном уроке, в ходе которого учитель передает информацию ученикам, можно заметить, что такой вид организации урока не позволяет ученикам раскрыть свой потенциал (см. Рис. 1).

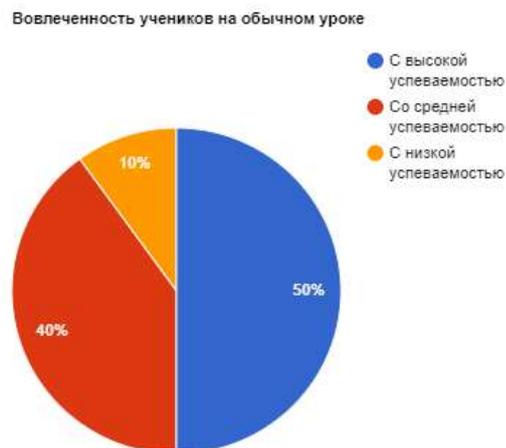


Рис 1. Вовлеченность учеников на обычном уроке

На диаграмме можно заметить, что обучающиеся с высокой успеваемостью намного активнее остальных принимают участие в уроке. Таким образом, ученики, имеющие низкую успеваемость, чаще всего никак не проявляют себя на занятиях.

В этом заключается главное преимущество урока-дискуссии, в ходе которого путем деления на группы и подгруппы удается добиться максимальной вовлеченности учеников в процесс обсуждения (см. Рис. 2).

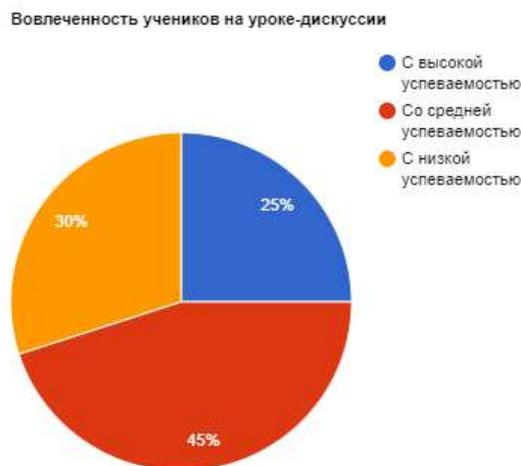


Рис. 2. Вовлеченность учеников на уроке-дискуссии

Таким образом, можно заметить, что в процессе обсуждения участвуют ученики в равной степени независимо от их оценок. Благодаря разделению

учеников на группы и подгруппы, а также распределению различных ролевых моделей, учитель может стимулировать учеников к обучению.

Рассмотрим разные виды учебных дискуссий.

Общая дискуссия является наиболее классическим вариантом организации обсуждения. При проведении общей дискуссии все ее участники сидят по кругу и высказывают свое мнение относительно заданной темы. Главной целью общей дискуссии является выработка общей позиции или мнения. Данный вид дискуссии может показаться самым простым в осуществлении, однако, не стоит недооценивать сложность ее организации. Организуя общую дискуссию с подростками старшего школьного возраста нужно следить за соблюдением множества факторов, для удачного выполнения задачи [3, с. 136].

Дискуссия-ранжирование отличается от общей дискуссии. При организации дискуссии-ранжирования, как правило, участников разделяют на группы и подгруппы, в которых и происходит обсуждение. Особенностью данной дискуссии является индивидуальная работа каждого ученика, в ходе которой он должен составить свой рейтинг, план, сравнение по заданной теме [2, с.25].

Данный вид дискуссии применяется, когда учитель предлагает для обсуждения вопрос, ответ на который может быть только «да», «нет», «не знаю». Этот вид дискуссии является своеобразным видом дебатов, при котором ученики должны разделяться по группам, в зависимости от своей позиции и аргументировать свою позицию.

Для проведения урока-дискуссии мною была выбрана дискуссия с ротацией и дискуссия-ранжирование, в ходе которых ученики были разделены на 4 группы. На первом этапе они выполняли задания по теме «Global Issues». Вначале ученики распределяли слова активной лексики по категориям “weather”, обсуждение происходило внутри групп, после чего один из участников группы переходил в следующую группу. Новый участник

в каждой группе рассматривал предложенное решение, после чего мог предлагать внести свои поправки.

Далее начиналось межгрупповое обсуждение, в ходе которого осуществлялась дискуссия-ранжирование. После просмотра небольшого видеофрагмента на тему «Ecology in our life» ученики обсуждали предложенный учителем вопрос « *What should we do to stop disaster happening?*».

После обсуждения и подведения итогов, всеми группами была выработана общая позиция: «*We should know much about climates of the world. We should take care about the Earth. We should know much about the weather. Fortunately scientists can predict most natural disasters*».

Урок-дискуссия был успешно проведен и внедрен в цепь уроков как урок усвоения знаний. Все ученики были включены в работу, что показывает высокую эффективность дискуссионной методики.

Таким образом, мы считаем, что дискуссии помогают наиболее эффективно усваивать имеющиеся знания учеников, отлично подходят для урока первичного усвоения знаний или для урока-закрепления, так как способствуют высокой вовлеченности учеников. Дискуссии развивают критическое мышление учеников, их когнитивные способности.

Библиографический список

1. Ариян М.А. Ключевые компетенции в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. М.: Просвещение, 2005. № 6. С. 28-31.
2. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика. 2010. № 1. С. 25-35.
3. Кларин М.В. Технология дискуссии в образовательном процессе// Науки об образовании// Народное образование. 2015. № 5. С. 136.
4. Титаренко Н.В. Методика организации ролевых игр проблемной направленности при дистанционном обучении иностранным языкам (на материале английского языка): Дис. ... канд. педаг. наук. М., 2007. 197 с.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London 1987. 146 p.

6. Kim M. Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18(2). 2004. PP. 145-166.

А.В. Умрихина

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

ОБУЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной статье рассматривается понятие метапредметности и его составляющие. Устанавливается важность метапредметных связей на уроке английского языка. Обосновывается необходимость внедрения понятий и тем, связанных с экономической грамотностью обучающихся на уроке английского языка в средней школе.

Ключевые слова: метапредметность, принцип метапредметности в соответствии с ФГОС, межпредметные связи, экономическая грамотность, урок английского языка

После вступления в силу современных образовательных стандартов изменились и методы обучения различным школьным предметам. Теперь на первый план выходят принцип метапредметности, формирование универсальных учебных действий и осуществление межпредметных связей. Особенно это касается урока английского языка, цель которого дать практические знания для обучающегося для осуществления коммуникации на изучаемом языке. В данной статье речь пойдет главным образом о необходимости межпредметных связей на уроке английского языка, а именно о важности обучения экономической грамотности на уровне среднего (полного) общего образования.

В необходимости внедрения принципов метапредметности в обучение заговорили еще в двадцатом веке. К примеру, в 1972 году Федорова В.Н. писала о том, что связи между предметами помогают установить

соответствия с связями, которые можно заметить в реальной жизни [2, с. 22]. Это способствует тому, что обучение происходит не в отрыве от реальности, а в тесном взаимодействии с ней.

Однако, активное применение принципов метапредметности и ее составляющих началось только начиная с 2009 года, когда постепенно стали внедряться новые федеральные стандарты образования, сначала для начальных классов, затем для средней и старшей школы. На сегодняшний день ни у кого не вызывает сомнения необходимость осуществления принципов метапредметности в школе. Особое внимание уделяется межпредметным связям, так как именно они позволяют осознать неотрывность всех жизненных процессов друг от друга [1]. Также межпредметные связи оказывают непосредственное влияние на успеваемость и мотивацию обучающихся. Кроме того, они помогают сделать процесс обучения более лаконичным. Конечно, для российского образования все вышесказанное является новым, что влечет за собой определенные трудности. К примеру, педагоги зачастую не знают, как именно вести занятия в соответствии с современными образовательными стандартами, в то время как конкретные инструкции отсутствуют. [4] Но все же внедрение принципов метапредметности в обучение и установление межпредметных связей являются важным шагом к модернизации школьного образования, что поможет сделать его более доступным для учеников в соответствии с принципами индивидуализации образования, а также позволит обучаться без отрыва от реальной жизни. Особенно это играет важную роль на уроке английского языка для формирования коммуникативной, языковой и иных компетенций, так как межпредметные связи помогут учить новые слова и грамматику в контексте [3, с. 44]. На уроке должны обсуждаться реальные жизненные и речевые ситуации. В противном случае в момент возникновения необходимости применения знаний по английскому языку на практике все изученное в школе может оказаться бесполезным.

Итак, необходимость наличия межпредметных связей на уроке английского языка – это неоспоримый факт. Но какие межпредметные связи наиболее необходимы? Особое внимание стоит уделять таким вещам, которые окружают нас в жизни повсюду, но в школьных предметах они по каким-то причинам реализованы не в достаточной степени. Здесь речь пойдет как раз-таки об экономической грамотности и ее важности. Экономика повсюду, даже если обучающиеся не планируют становиться бухгалтерами или экономистами. Экономика в элементарных каждодневных вещах. Как грамотно обращаться с деньгами? Как найти работу? А может быть лучше открыть свой бизнес? Как не подвергнуться обману с потерей финансовых средств? Эти и многие другие вопросы задает себе обучающийся, как только он покидает стены родной школы и выходит в реальную жизнь. Людям недостает элементарной экономической грамотности, особенно старшему поколению, которое училось в школе еще в тот момент, когда до осознания ценности принципов метапредметности в обучении еще было далеко, к тому же, тогда не придавалось такого значения связи школьного обучения с реальной жизнью. Но как быть сейчас, когда оторванность школьных предметов от реальных жизненных ситуаций может стать препятствием в формировании самостоятельной, полноценной личности, готовой к проблемам, которые могут встретиться на жизненном пути? Ответ очевиден: внедрять темы, которые помогут подготовить обучающихся к различным жизненным ситуациям, в частности, основы экономической грамотности, в учебные программы.

Какое отношение экономическая грамотность имеет к английскому языку? Самое прямое. В данный момент происходит активная глобализация мира, где действуют те же экономические законы, происходят такие же экономические ситуации, что и в России, но для изъяснения и передачи определенной информации нужен английский язык. Зарубежным педагогам давно пришло понимание необходимости преподавания экономических основ на уроке английского языка. Еще в 1998 году эксперты из

американских университетов Мэсзэрос Б. и Сьютэр М. говорили о том, что экономика настолько интегрировалась в жизнь людей, что экономическая грамотность необходима для понимания всех процессов в современном мире [5]. Сегодняшним выпускникам придется столкнуться с различными экономическими ситуациями, которые потребуют от бывших школьников принятия определенных решений, которые в дальнейшем окажут влияние на определенный период их жизни, если не на всю жизнь. Поэтому, данные эксперты говорят о необходимости преподавания экономической грамотности на уроках английского языка и на английском языке. Еще один эксперт – Кэтрин О’Хэйген – сама когда-то была учителем в школе. Период ее преподавания пришелся на кризис 2008 года. Ей хотелось обезопасить своих учеников, донести информацию о важности сбережений и правильного обращения с деньгами. Ей недоставало этой информации в курсе предмета, поэтому ей пришлось обращаться за помощью к Совету по экономическому образованию. Эксперт говорит о том, что с внедрением экономической грамотности в урок иностранного языка ее ученики стали чувствовать себя более уверенно в различных жизненных ситуациях. Кроме того, все студенты положительно отнеслись к введению экономических основ в курс иностранного языка. Что удивительно, с огромным энтузиазмом отреагировали и родители [6].

Исходя из вышесказанного, была поставлена цель разработать пособие, которое направлено не только на развитие речи на иностранном языке, но и формирование у обучающихся основ экономической грамотности, необходимых при переходе из школы во взрослую жизнь. Было разработано десять уроков с различными темами, такими как: «Культура стартапов и свой бизнес», «Как устроиться на работу за границей», «Безопасность банковских карт» и другими. Все разработки были сделаны с использованием современных технологий. Сами уроки составлены при помощи онлайн офиса GoogleDocs и приложения для запоминания новых слов Quizlet. Благодаря этому обучение оптимизировано, упражнения можно делать с

использованием собственного телефона. Разработанные уроки были апробированы в онлайн школе SkyEng среди учеников уровней pre-intermediate и intermediate, но данные разработки применимы и в обычной школе. Ученики отмечают, что после прохождения данных уроков они получили ответы на многие волнующие их вопросы. Данные разработки могут рассматриваться как самостоятельные уроки, так как присутствуют все необходимые этапы (Warm-up, введение нового материала, закрепление и др.), но также из данного материала могут быть применены отдельные элементы, если преподаватель считает, что целый урок, связанный с экономикой, слишком труден для восприятия.

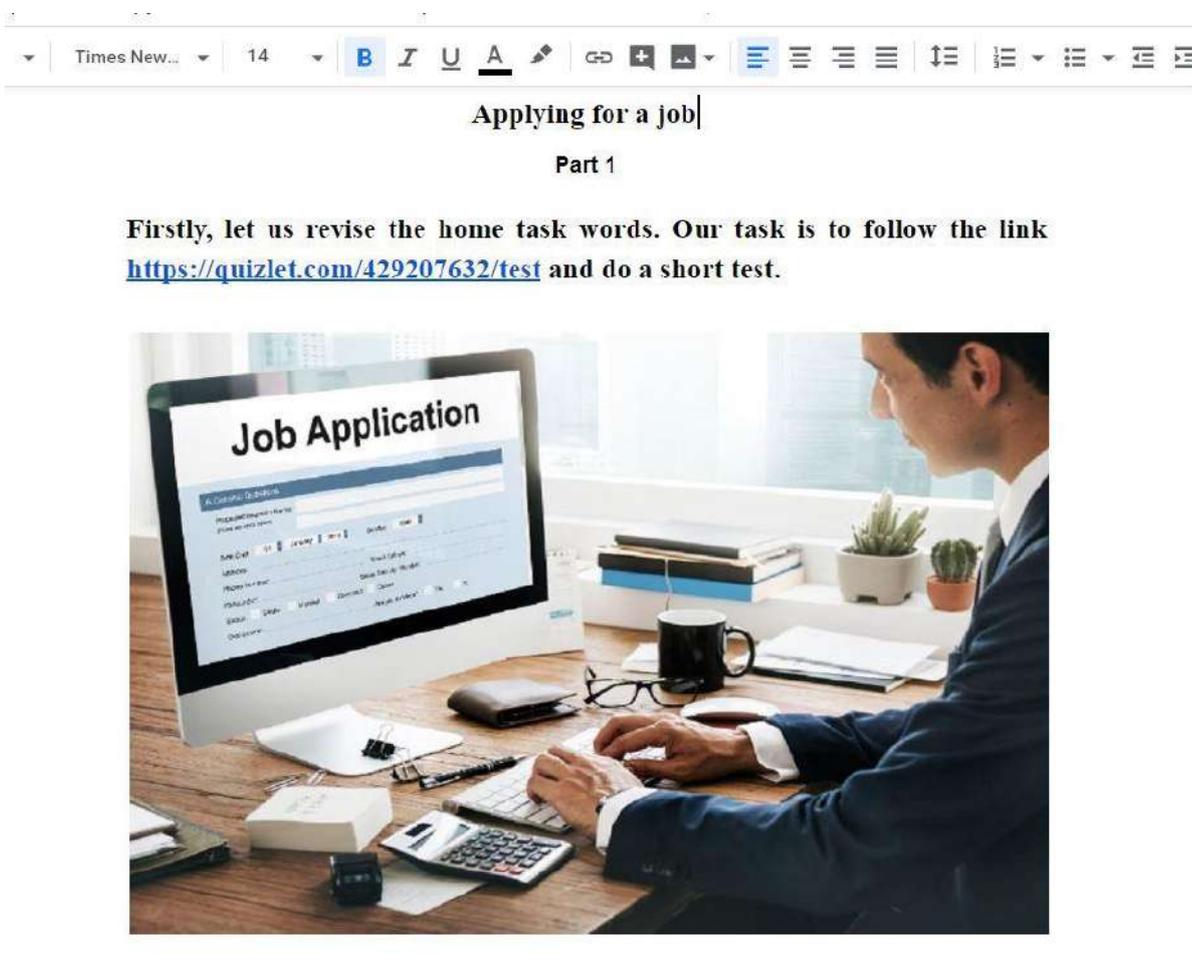
Какие можно сделать выводы из вышесказанного? Очевидна необходимость внедрения экономических понятий в урок английского языка, так как экономика неотделима от жизни человека. Уроки необходимо сделать интересными, для этого нужно взять за основу темы, которые волнуют учеников на данный момент и продолжают волновать после окончания школы. Кроме того, необходимо внедрение современных технологий в урок, который должен быть доступным и интерактивным.

Библиографический список

1. Скрипкина Ю.В. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации // Интернет-журнал «Эйдос». 2011. № 4.
2. Федорова В.Н. Межпредметные связи / В. Н. Федорова, Д. М. Кирюшин. М.: Педагогика, 1972. 446 с
3. Хлобыстова Н.Д. Метапредметность как средство активизации познавательной деятельности обучающихся // Материалы I научно-практической конференции по актуальным проблемам преподавания иностранных языков в довузовских образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: сборник статей / под ред. Л.С Красноперовой, Москва, 2017. с. 42-47
4. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека. – 2012. №1.

5. Meszaros B., Suiter M. The case for economics in elementary school // Article for Federal Reserve bank of Minneapolis. 01.12.1998. URL: <https://www.minneapolisfed.org/article/1998/the-case-for-economics-in-the-elementary-classroom> (дата обращения: 19.02.2020).
6. O'Hagan K. Incorporating economics in the elementary school curriculum // Article for Council for Economic Education. 17.04.15. URL: <https://www.councilforeconed.org/2015/04/17/incorporating-economics-in-the-elementary-school-curriculum/> (дата обращения: 20.02.2020)

Приложение



Applying for a job |
Part 1

Firstly, let us revise the home task words. Our task is to follow the link <https://quizlet.com/429207632/test> and do a short test.



Рис.1 – Пример применения приложения Quizlet

вкв Формат Инструменты Дополнения Справка Все изменения сохранены на Диске

шрифт Arial 11 B I U A

What does it mean to invest money?

Today we are going to talk about some different ways of earning money. Is it available for everybody? Is it safe? Let us try to answer these questions?

Warm-up. Answer the questions:

1. Have you ever heard the term "to invest money"?
2. What ways of investing money do you know?
3. Have you ever tried to invest money?
4. Is this option available only for serious businessmen or for everybody?



Рис. 2 – Пример задания для warm-up

шрифт Arial 11 B I U A

1. We start from a new way of investment which is very popular now but which still remains very controversial. Let us read the article from <https://www.bbc.co.uk> about this way of investment. Each paragraph has its own title. Your task is to match the title and the suitable extract. The text has one extra passage without any title.
 - A. The birthday of Bitcoin
 - B. What is Bitcoin?
 - C. How does it work?
 - D. How do people get Bitcoins?
 - E. How are new Bitcoins created?
 - F. Why are they valuable?
 - G. Is it secure?
1. Each Bitcoin is basically a computer file which is stored in a 'digital wallet' app on a smartphone or computer. People can send Bitcoins (or part of one) to your digital wallet, and you can send Bitcoins to other people. Every single transaction is recorded in a public list called the blockchain. This makes it possible to trace the history of Bitcoins to stop people from spending coins they do not own, making copies or undoing transactions.
2. In order for the Bitcoin system to work, people can make their computer process transactions for everybody. The computers are made to work out incredibly difficult sums. Occasionally they are rewarded with a Bitcoin for the owner to keep. People set up powerful computers just to try and get Bitcoins. This is called mining. But the sums are becoming more and more difficult to stop too many Bitcoins being generated. If you started mining now it could be years before you got a single Bitcoin. You could end up spending more money on electricity for your computer than the Bitcoin would be worth.
3. There are three main ways people get Bitcoins. You can buy Bitcoins using 'real' money. You can sell things and let people pay you with Bitcoins. Or they

Рис. 3 – Пример задания экзаменационного типа

Д.Ю. Федяинов

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

ПОНЯТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация:** в статье рассматривается понятие деятельностного подхода в обучении иностранным языкам на уровне основного общего образования. Актуальность данного подхода обуславливается повышением мотивации обучающихся и развитием необходимых компетентностей обучающихся.*

***Ключевые слова:** деятельность, обучение иностранным языкам, системно-деятельностный подход, уровень основного общего образования.*

Основной функцией школы является подготовка обучающихся к самостоятельной жизни в сфере непрерывного образования. Учитель за все время реализации образовательного процесса в школе должен научить ребёнка самостоятельно мыслить и действовать. В нашем современном мире нельзя обладать просто эрудицией, намного сильнее ценится умение правильно и грамотно применять свои знания и умения для того, чтобы полноценно решать жизненные проблемы. Обучающемуся даётся определенная база знаний и умений, обладая которыми в дальнейшем он учится находить им применение, а самое главное, он учится их использовать.

Обучающийся должен обладать чёткой и правильной гражданской позицией, у него должны быть сформированы навыки личностного, познавательного и общекультурного саморазвития. Учитель должен сделать всё возможное для того, чтобы научить своего ученика искать, делать, творить и думать в самом широком смысле этих слов, так как именно в задачи школы входит подготовить выпускника, который обладает

определённым набором по большей части базовых знаний, умений и навыков во многих сферах, которые в свою очередь помогают ему чувствовать себя уверенно в дальнейшей жизни. Именно на этот спектр важных задач направлены новые Федеральные государственные образовательные стандарты, в основу разработки которых входит использование системно-деятельностного подхода.

Основной подход в системе образования ориентирован на объём знаний у обучающихся. То есть, чем больше знаний ученик получил – тем образованней он считается и тем лучше для него. Но, на самом деле, система такого подхода никак не повышает уровень образованности ученика.

Компетентностный подход также построен на важном значении знаний, но он акцентирует внимание не на количестве, а на способности грамотно их использовать посредством ключевых компетенций: коммуникативных, деятельностных, информативных и т.д. Системно-деятельностный подход является в полной мере основополагающим для формирования данных компетенций.

Постепенное плановое введение образовательных стандартов объясняет актуальность изучения системно-деятельностного подхода, и актуальность его изучения в педагогической практике. Современные стандарты ориентированы на получение результата. Внедряясь в организацию учебного процесса, данный подход начинает прослеживаться с самого начала, а именно с того момента, когда начинается планирование курса, создание отдельной темы и каждого раздела и продолжается до этапа контроля.

Учебный процесс полностью направлен на развитие личности обучающихся, а сам процесс развития происходит, когда учащиеся начинают прибегать к основам владения обобщенными способами деятельности или универсальными учебными действиями (УУД), что выражает совокупность приобретенных навыков учебной работы и применяемых действий обучающимся, т.е., если мы хотим, чтобы обучающийся развивался,

необходимо организовать его деятельность. И недостаточно просто дать ученику почву для этого, следует создать условия для организации действий.

Чтобы иметь представление о деятельностном подходе, нужно вспомнить, что собой представляет в целом понятие “деятельность”. *Деятельность* – это целеустремлённая система, которая нацелена на результат.

А.С. Леонтьев занимался разработкой проблемы общности строения внутренней и внешней деятельности. Он описывал деятельность как процесс активного отношения человека к действительности. Именно поэтому, говоря о деятельностном подходе, мы также затрагиваем проблему личности. Помимо этого, А.С. Леонтьевым было разработано и введено понятие *ведущей деятельности*.

Ведущей деятельностью мы называем ту деятельность, которая в определённом возрасте обучающегося имеет наиболее важное значение, так как развитие личностной сферы и познавательной определяется именно данным видом деятельности. Результат может быть достигнут только при условии наличия обратной связи между учеником и учителем. В деятельности мы также должны учитывать индивидуальные особенности развития личности, а также их психолого-возрастные особенности [8].

В свою очередь, С.Л. Рубинштейн внедрил принцип единства детальности и сознания как вариант деятельностного подхода. “Субъект в своих деяниях не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого” [6, с. 690]. Системно-деятельностный подход был внедрен в образование в 1985 году английским методистом А. Энтони. Изначально в нём были обозначены только основные положения и некоторые рекомендации, которыми пользовались исследователи при изучении природы языков и непосредственно при изучении способов овладения ими. Появление

такого подхода стало следствием слияния воедино деятельностного и системного подхода, которые уже имели обширное применение на то время.

Системный подход представляет собой выделение объектов как систем по средствам совокупности методологических требований и принципов. Причиной появления нового подхода стало полное понимание и признание неэффективности предыдущих, так как обучающиеся не могли реализовать свои знания, умения и навыки в деятельности.

Системно-деятельностный подход - организация учебного процесса, который построен на активной, разносторонней и самое главное самостоятельной деятельности обучающегося [1; 8].

Являясь одним из компонентов системы обучения, подход представлен как методологическая основа обучения иностранному языку, характеризующая точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения. А.А. Леонтьев и М.В. Ляховский определяют подход как стратегию обучения иностранному языку, включающую три основных компонента: основные понятия, принципы, методы и приемы построения образовательного процесса. Развитие общества и системы образования на современном этапе предъявляют новые требования к системе обучения иностранному языку в общеобразовательной школе. На первый план выдвигается задача на формирование образа «человека-деятеля», готового к принятию ответственных решений в постоянно меняющихся условиях и готового к свободному выбору и творчеству. Одним из механизмов формирования «человека-деятеля» признан системно-деятельностный подход, который ориентирован на обучающегося и предполагает организацию уроков в рамках учебной деятельности, направленной на постановку и решение школьниками конкретных учебных задач [4].

Основы системно-деятельностного подхода к обучению были заложены в работах психологов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, рассматривающих деятельность в качестве основы и движущей

силы развития личности. Системно-деятельностный подход, являющийся методологической основой ФГОС, отражает требования личностно-ориентированной парадигмы. Это значит, что каждый участник образовательного процесса создает свой продукт, проектирует что-то новое. В методике преподавания иностранных языков системно-деятельностный подход получил свое воплощение в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, предложенного И.А. Зимней и разработанного в трудах И.Л. Бим. Суть такого подхода означает, что организация обучения иностранному языку носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на уроках иностранного языка осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решить реальные и воображаемые задачи. Средствами осуществления такой деятельности являются задания следующих видов [2].

Системно-деятельностный подход включает в себя:

- развитие качеств, подходящих под требования современного информационного общества;
- воспитание личности;
- ориентирование на Федеральные государственные образовательные стандарты;
- составление программы с учётом индивидуальных особенностей обучающихся: психологических, возрастных и физиологических;
- фактор преемственности общего образования;
- структуризация образовательной деятельности и организация учебного сотрудничества для достижения личностного, познавательного и социального развития обучающихся;
- разнообразие методик обучения и образовательных траекторий для каждого обучающегося, включая в том числе одарённых детей и детей с ограниченными возможностями;
- расширение форм учебного взаимодействия и сотрудничества, улучшение зоны развития;

- принцип наглядности познавательных мотивов, работа, направленная на рост творческого потенциала;
- обеспечение заинтересованности обучающегося в новых деятельностных технологиях.

Именно поэтому каждый учитель должен стремиться овладевать всеми педагогическими технологиями, с помощью которых можно реализовывать новые требования.

Одна из таких технологий была разработана педагогическим коллективом под руководством профессора Л.Г. Петерсона. И носит название “Технология деятельностного метода обучения”.

Так в чём же основная проблема рассматриваемого нами подхода и в чём заключается главная его задача? Исходя из всех приведённых определений и трактовок, можно заключить, что основной задачей системно-деятельностного подхода является организация процесса обучения. А самым главным фактором при организации данного процесса является проблема самоопределения ученика при взаимодействии с учебным процессом.

Цель системно-деятельностного подхода - способствовать формированию из обучающегося успешного субъекта жизнедеятельности – всесторонне развитой личности.

Что означает быть субъектом?

- полностью структурировать деятельность, управлять ей;
- научить ставить задачи;
- научить решать задачи;
- нести ответственность за результаты.

Учебное общение происходит на основе принципа проблемного обучения, что предполагает создание учителем в сознании обучающихся проблемных ситуаций и организацию совместной работы по поиску ответов на поставленные вопросы и решение проблемных задач, в результате чего пассивно приобретаются ЗУНы и вместе с этим развиваются свои мыслительные способности [5].

Суммируя все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что деятельностный подход – это определённый процесс деятельности человека, направленный на становление сознания обучающегося и развитие его личностных качеств. Человек представляет собой активное творческое начало в условиях деятельностного подхода. Человек построит себя сам, при условии наличия взаимодействия со внешним миром. Путём преобразования своего окружения человек тем самым сможет преобразовать самого себя, являясь в данном процессе субъектом своего развития.

Библиографический список

1. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н.И. Аксенова. 2012. С. 170-177.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе /– Москва : Просвещение, 1991. С. 220-222.
3. Козубовский В.М. Общая психология: методология, сознание, деятельность. Мн., 2008. С. 55-58.
4. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия /– М.: Рус. яз., 1991. С. 118-119.
5. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. // Как системно и надежно сформировать умение учиться. Вестник образования. № 3. 2016. С. 78-81.
6. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 690-691.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Г.К. Селевко: в 2т. Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 415-422.
8. Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С 92-93.

Е.М. Мезенцева, А.А. Филатова
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Данная статья раскрывает особенности и сложности при переводе рекламных текстов на русский язык. Реклама является неотъемлемой частью современного общества и огромное количество иностранных товаров на прилавках вынуждает задумываться об адаптации иностранной рекламы для среднестатистических российских потребителей. Как надо переводить рекламу, чтобы она служила языком общения между рекламодателем и потребителем.

Ключевые слова: перевод, реклама, рекламный текст, язык рекламы.

Перевод рекламных текстов на другие языки – задача не из легких, так как зачастую достижение эквивалентного перевода не представляется возможным. Чтобы как можно точнее передать коммуникативное задание, необходимо рассмотреть рекламный текст с точки зрения переводчика.

По И.С. Алексеевой, существует следующая переводческая характеристика текстов, в основе которой лежат данные параметры:

- 1) Коммуникативное задание и вид передаваемой текстом информации;
- 2) Характер источника и характер получателя перевода;
- 3) Меры переводимости текста.

По этой характеристике тексты делятся на:

- 1) Примарно-когнитивные (объявления, документы, научная литература);
- 2) Примарно-оперативные (рецепты, тексты законов и т.д.);

3) Примарно-эмоциональные (речи на публике, художественная литература);

4) Примарно-эстетические (поэзия, художественная публицистика).

В рекламном тексте находятся все четыре вида информации и все они выполняют важную роль в выполнении коммуникативного задания: донести до потребителя актуальную информацию о товаре – когнитивная информация; помочь запомнить сведения о товаре посредством воздействия на эмоции читателя – эмоциональная информация; усилить запоминание наслаждением от текста рекламы – эстетическая информация; побудить потребителя купить товар – оперативная информация. Если одного из видов информации не будет, рекламный текст не достигнет своей цели – обратить внимание покупателя на товар. [1, с .98]

Вопрос перевода рекламы не рассматривается по-привычному, так как, по сути, каждая реклама уникальная, а это, в свою очередь делает ее трудной для перевода. При переводе может случиться потеря эмоциональности и разрушение механизма психологического воздействия на читателя. Для того, чтобы перевод рекламного текста был хорошим – он должен быть включен в среду переводящего языка. Также, при эквивалентном переводе важно вычленить особенность языка рекламы, устранить культурно-этнический барьер между участниками коммуникации. Когда переводится рекламный текст, перед переводчиком ставится трудновыполнимая задача – спрогнозировать реакцию среднестатистического потребителя на рекламу на языке перевода. Чтобы выполнить эту задачу, переводчику необходимо знать национальную психологию, различия в традициях разных стран, реалии, а также, знать два языка – исходный и переводящий. Если упустить из виду один из этих компонентов, перевод может рассмешить, а иногда и оскорбить.

Примером может послужить компания Ford, которая может похвастаться примерами неудачного перевода названий своих моделей в

других странах в целях повышения продаж: модель Comet для мексиканцев стала Caliente, а в мексиканской жаргонной лексике caliente может обозначать «падшая женщина».

При переводе рекламного текста исключается использование дословного перевода, так как если текст перевести дословно – он теряет смысл и теряет психологическое воздействие на читателя. К примеру, одна из авиакомпаний перевела слоган дословно, а в результате получилось, что ее клиенты поняли этот слоган как «летай голышом».

Или, например, марку Жигули из-за постепенного экспорта во Францию начали называть Лада, так как «жиголо» по-французски обозначает содержанец.

Когда происходит перевод рекламы, она зачастую пересоздается заново, так как на исходном языке она перегружена стилистическими средствами, побуждающими купить тот или иной товар. Из-за этого возникает конфликт формы и содержания – либо похожая на оригинал форма, либо смысл.

Перевод когнитивной информации (название торговой марки, наименование товара, контактные сведения), которой в рекламном тексте малое количество, не затруднителен для перевода. Но в данный момент, создатели рекламы зачастую прибегают к использованию литературных аллюзий, намеков на фразеологизмы и другие средства, которые позволяют рекламе запоминаться и доставлять удовольствие тому, кто ее читает. К сожалению, использование данных приемов затрудняет перевод рекламы. В данном случае переводчику требуется быть достаточно креативным.

Исходя из вышесказанного, можно выделить базовые принципы перевода рекламных текстов:

- При переводе рекламных текстов происходит решение языковых проблем из-за различий в семантике и использовании двух

языков (исходного и переводящего) в коммуникации и проблем в социалингвистической адаптации текста;

- При переводе важно содержательно соотнести оригинал и перевод и передать социалингвистические особенности текста. Чтобы перевод рекламы получился адекватным, часто становится необходимым адаптировать и форму рекламного текста, и его содержание. Некоторые особенности перевода рекламных текстов существуют из-за различия в структуре двух языков. Чтобы перевод рекламы получился адекватным, часто становится необходимым адаптировать и форму рекламного текста, и его содержание. То есть, если необходимо, можно заменить отрицание на утверждение, заменить фразеологизм аналогом, близким по смыслу и т.д.

- Необходимо при переводе обращать внимание на употребление личных и притяжательных местоимений, так как они обеспечивают убедительность рекламного обращения. Часто используется модель «nous, notre, nos» – «vous, votre, vos» – «ils, elles», где «nous, notre, nos» – рекламодатель, «vous, votre, vos» – потребитель, а «ils, elles» – конкуренты.

- Также важную роль в рекламном тексте играют атрибутивные словосочетания. В состав атрибутивных словосочетаний входят прилагательные и наречия, и они несут большую функциональную нагрузку.

- Для адекватного понимания читателем рекламы, переводчик при переводе вносит в исходный текст правки, которые учитывают социокультурные и психологические аспекты потребителя. [2, с. 242]

Так как в разных языках стилистические системы имеют различия, перевод стилистических приемов (фигур речи) является достаточно затруднительным для переводчика. При переводе фигур речи (сравнений, эпитетов, метафор и т.д.) переводчик должен ответить на вопрос: сохранять исходный образ или же заменить его другим. В основном образ заменяется другим по следующим причинам: из-за особенностей употребления слов в русском языке, сочетаемости слов и т.д.

При переводе рекламы представляется затруднительным сохранять аллитерацию. [3]

Единственным «но» является тот случай, когда весь рекламный текст построен на аллитерации, следовательно, эта аллитерация несет стилистическую нагрузку, то рекомендуется попытаться передать ее. В случае, когда точно передать аллитерацию не представляется возможным, то она заменяется рифмами, повторами и т.д. Например, Tour to Turkey! Выиграй ТУР в ТУРцию!

Передать анафору и эпифору при переводе достаточно легко, так как их можно передать либо эквивалентом, либо вариантным соответствием. Причина на это одна – при переводе этих приемов главным является сохранение позиции слов.

Know music. Know the beat (реклама новостей музыки)

Знаешь музыку. Знаешь бит. (анафора)

В отличие от перевода рекламных текстов, содержащих анафоры и эпифоры, тексты, которые в основе имеют рифму, являются довольно тяжелыми для перевода и интерпретации. Зачастую при переводе приходится создавать новый рифмованный текст, при этом сохраняя смысл и стиль первоисточника.

Особого внимания от переводчика требуют переводы рекламных текстов, насыщенных лексическими средствами выразительности (антитеза, метафора и т.д.), так как эти средства придают рекламному тексту запоминаемость и выразительность. Языковую основу подобных средств во многих случаях возможно передать с помощью либо эквивалента, либо вариантного соответствия:

No battery is stronger longer (текст из рекламы компании Duracell).

Ни одна батарея не работает дольше.

Когда же найти эквивалент либо вариантное соответствие не представляется возможным, переводчик вынужден использовать переводческие трансформации. Что такое переводческие трансформации?

Переводческими трансформациями называют изменения, с помощью которых достигается передача смысла и перевод единиц оригинала в единицы перевода. Так как трансформации в переводе происходят и с языковыми единицами, у которых есть план содержания и план выражения, и они преобразуют и форму, и семантику исходного текста.

Переводческие трансформации бывают лексическими, лексико-грамматическими и грамматическими. Почти все они могут быть использованы для перевода рекламных текстов.

К лексическим трансформациям относятся:

1. Транскрипция
2. Транслитерация
3. Калькирование
4. Конкретизация
5. Генерализация
6. Логическое развитие

Грамматические трансформации включают в себя:

1. Дословный перевод
2. Членение предложений
3. Объединение предложений
4. Замены формы слова, частей речи и т.д.

Лексико-грамматическими трансформациями считаются:

1. Антонимический перевод
2. Перевод с помощью описания
3. Компенсация

Суммируя все вышесказанное, можно сказать, что рекламный текст необходимо включить в среду переводимого языка, а не просто перевести. Дословный перевод при переводе рекламных текстов исключен, так как происходит потеря смысла и не сможет воздействовать на потребителя так, как это делает оригинал. Также, рекламный текст в настоящее время прибегает к помощи художественной литературы (аллюзии, намеки на

фразеологизмы и т.д.), и при переводе таких текстов переводчик вынужден проявлять свою креативность. Следует отметить, что для адекватного перевода текста рекламы часто необходимо сохранять и форму, и содержание рекламного текста, что часто заставляет переводчика искать компромисс. Также, при переводе рекламных текстов необходимо вносить правки, которые будут учитывать культуру и психологию потребителя, чтобы последний адекватно воспринял рекламу. При переводе рекламных текстов используются различные лексические трансформации: конкретизация, генерализация, логическое развитие, целостное преобразование и компенсация. Широко используются приемы логического развития и целостного преобразования, так как они позволяют переводчику сохранить функцию образа оригинала.

Библиографический список

1. Пирогова Ю.К., Паршин П.Б. Рекламный текст, семиотика и лингвистика. – М.: Изд-во Гребенникова, 2000. – 250 с.
2. Чаган Н.Г. Реклама в социокультурном пространстве: традиция и современность // Маркетинг в России и за рубежом. №2. – 2000.
3. Ягодкина М. В. Перевод рекламных текстов в аспекте межкультурной коммуникации // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2008.

П.Д. Цапко
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ ЧТЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты и методики, необходимые для успешного обучения различным видам чтения при подготовке к ОГЭ по английскому языку. Автор статьи детально останавливается как на этапах работы с текстом, обеспечивающих эффективность при работе с ним, так и на самих видах чтения. В рамках статьи также описываются результаты разработанного и апробированного комплекса упражнений, способствующего развитию различных видов чтения.*

***Ключевые слова:** виды речевой деятельности, виды чтения, поисковое чтение, этапы работы, основной государственный экзамен, требования.*

При изучении английского языка в школе и в ходе подготовки к Основному государственному экзамену, который планируется сделать обязательным экзаменационным предметом, главной целью учителя является развитие у обучающихся различных видов речевой деятельности. Речевая деятельность является процессом, который зависит от ситуации и через который происходит передача информации посредством языковой системы. Данный процесс состоит из нескольких основных компонентов, таких как: говорение, письмо, чтение и аудирование.

Чтение, согласно Г.В. Роговой, является самостоятельным и рецептивным видом речевой деятельности, суть которого заключается в восприятии (рецепции), переработке и декодировании информации, представленной в виде графических знаков [3, с. 172]. Кроме этого, оно представляет собой письменную форму общения и способствует лучшему

пониманию и усвоению информации [2, с. 278]. Процесс чтения является довольно сложным и включает в себя анализ представленной информации, синтез и выведение умозаключений [4, с. 85]. Поскольку данному виду речевой деятельности отводится основная роль в процессе обучения иностранному языку, очень важно соблюдать поэтапность при работе с ним. Традиционно выделяют предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. На предтекстовом этапе происходит подготовка к чтению, учитель пытается заинтересовать обучающихся предложенным текстовым материалом. На этапе чтения текста обучающиеся знакомятся с информацией, учитель же осуществляет контроль чтения. [1, с. 134]. Последний этап работы с текстом направлен на заключительную работу с полученной информацией с целью улучшения как устной, так и письменной речи.

При попытке выделить виды чтения многие исследователи опираются на объем извлекаемой информации и глубину ее понимания. Основной и наиболее распространённой считается классификация С.К. Фоломкиной, в которой автор выделяет четыре вида чтения:

1. по степени углубления в содержание текста существует изучающее, ознакомительное;
2. по скорости чтения: поисковое и просмотровое [5, с. 25].

Изучающее чтение является одним из основных видов чтения. Оно подразумевает под собой тщательную и очень внимательную работу над текстом, которая включает в себя глубокий разбор содержания посредством анализа всего текста. Главной задачей изучающего чтения является детальное понимание необходимой информации в тексте.

С.К. Фоломкина полагает, что лучше всего начинать обучение чтению с ознакомительного вида чтения, поскольку его целью, в отличие от изучающего, является понимание основного содержания и сюжета текста. То есть, оно является наиболее простым из всех видов чтения [5, с. 177]. Его ценность состоит в том, что оно совмещает информативность и

экономичность, что позволяет не акцентировать внимание на незначительных деталях текста [6, с. 14].

Поисковое чтение направлено на поиск конкретной информации в тексте. Запрашиваемая информация может включать различные определения и понятия. Важную роль в этом виде чтения играет правильное понимание конкретных фраз и лексических единиц, поскольку читающий должен правильно понять их, так как это в дальнейшем повлияет на правильность выполнения задания. Освоение поискового вида чтения необходимо при подготовке к выполнению второго задания из раздела «Чтение» ОГЭ по иностранному языку.

Просмотровое чтение – это вид, при котором для читающего важно получить лишь общее представление о содержании предоставленной информации, содержащейся в книге или статье. Данный вид чтения играет большую роль при обучении чтению, поскольку очень важно развивать умение выделять из огромной массы информации именно ту, которая необходима, опуская второстепенные факты. Просмотровый вид чтения включен в первое задание раздела «Чтение» ОГЭ по иностранному языку.

Как мы видим, определенные виды чтения включены в задания раздела «Чтения» ОГЭ, следовательно, учителю важно строить процесс обучения различным видам чтения с опорой на требования к умениям по чтению из кодификатора ФИПИ [7, с. 3]. К данным требованиям можно отнести:

- работу с различными жанрами аутентичных текстов;
- навыки работы с просмотровым и поисковым видами чтения;
- умение выделять основную тему текста, основные моменты, опуская второстепенные.

Изучив теоретическую литературу и, проанализировав практические пособия по изучаемой теме в рамках развития различных видов чтения, нами были разработаны комплексы упражнений, направленные на работу с текстами. Для основы комплекса упражнений были подобраны тексты, отвечающие критериям возраста и интереса обучающихся.

Экспериментальной площадкой апробации комплекса упражнений выступила МБОУ «Гимназия №44» г. Курска, занятия в которой проводились в 7 классе, в группе из 14 обучающихся. Комплекс упражнений был разработан на основе УМК «Английский язык. VII класс: учебник для 7 класса школ с углубленным изучением англ. языка». Обучение проходило в рамках тематических разделов “Art” и “Reading” и осуществлялось через комплекс разработанных заданий и упражнений.

Перед началом эксперимента нами было разработано входное тестирование, включенное в состав комплекса упражнений, который предлагает задания на изучающий, ознакомительный, просмотровый и поисковый виды чтения. Целью входного тестирования было определение вида чтения, вызывающего больше всего сложностей у обучающихся.

Результаты проведенного тестирования свидетельствуют о том, что для большинства обучающихся (68%) поисковый вид чтения является самым трудным при выполнении заданий. Именно поэтому при составлении упражнений наше внимание было сосредоточено на отработке данного вида чтения. Примерами заданий, которые могут помочь его развить являются:

– *Find in the text:*

the definition of art;

the reason why art breaks barriers;

things that many nations have in common;

Это задание направлено не только на поиск отдельных фактов из текста, но и на предотвращение как языковых, так и смысловых трудностей.

– *Choose the question or the statement that is the closest to the contents of the text:*

- 1) *Art is always beautiful.*
- 2) *There are different forms of art.*
- 3) *Why do we need art?*

При составлении подобного рода задания мы преследовали цель – развить у обучающихся навыки и умения, которые, кроме поиска

запрашиваемой информации, направлены также и на анализ предложенных высказываний, их сравнение и формирование собственных идей.

После формирующего этапа, реализованного посредством разработанного комплекса упражнений, нами было проведено итоговое тестирование обучающихся для проведения анализа итогов и обобщения проведенной опытно-экспериментальной работы.

Благодаря проведенному заключительному тестированию нам удалось выявить, что понимание работы с текстом у обучающихся улучшилось, а результативность выполнения заданий увеличилась на 10%. Таким образом, составленный нами комплекс упражнений был успешно апробирован, результаты итогового тестирования продемонстрировали положительную динамику при обучении различным видам чтения, а также показали, что у обучающихся улучшилась результативность при выполнении заданий, схожих с заданиями №10-16, представленных в вариантах ОГЭ по английскому языку.

Главным результатом применения данного комплекса упражнений является успешное выполнение всех упражнений и финальное тестирование, которое показало значительно улучшение в развитии умений обучающихся как при работе с текстами различной направленности, так и в ходе работы с разными видами чтения. Это позволяет сделать вывод о том, что использование разработанных комплексов упражнений может послужить основой, эффективной для развития умений работы с изучающим, ознакомительным, просмотровым и поисковым видами чтения. В дальнейшем эти навыки помогут обучающимся эффективно подготовиться к успешному выполнению заданий из раздела «Чтение», входящего в ОГЭ по английскому языку.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку: лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336с.

2. Пассов Е. И. Коммуникативной метод обучения иностранному говорению. М.: Просвещение, 2004. 278 с
3. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения англ. яз. на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителей и студентов педвузов -2е изд. Дораб. М: Просвещение, 2000.
4. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / серия "среднее профессиональное образование Ростов н/Д Феникс, 2004. 416 с.
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие / С. К. Фоломкина ; науч. ред. д.п.н., проф. Н. И. Гез. Изд. 2-е, испр. Москва : Высш. шк., 2005. 253с.
6. Халеева И. И. Обучение чтению в школе. М.: Просвещение, 2009, с. 14
7. Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]
http://oge.fipi.ru/os/xmodules/qprint/index.php?proj_guid=8BBD5C99F37898B6402964AB11955663&theme_guid=E96F93EEDE6CA8634B72F9611B0CA56D&groupno=11&groupno=10 (дата обращения 15.03.2020)

И.В. Чаплыгина, Е.М. Мезенцева,
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

ФРАНЦУЗСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК «ЗЕРКАЛО КУЛЬТУРЫ И МЕНТАЛЬНОСТИ НАРОДА»

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию национальных особенностей фразеологических единиц французского языка. Цель исследования – проанализировать фразеологические единицы французского языка и показать их как «зеркало культуры и ментальности» народа.

Ключевые слова: фразеологические единицы, фразеология, ретранслятор картины мира, вариативность, фразеологические словосочетания, ассоциативные реалии, компонент-зооним, компонент-соматизм.

Фразеологические единицы занимают особое место в семантическом пространстве любого языка и представляют собой специфическую форму фоновых знаний о культуре народа. Вербализацию французской этнической картины мира можно проследить на примерах, в структуре которых можно выявить ономастический компонент, представленный знаками топонимической семиотики, личными именами, а также литературными, историческими именами и даже прозвищами [3, с. 97].

Обращение к фразеологии, ретранслятору картины мира, которая в свою очередь определена национальной культурой и ментальностью эпохи, позволяет полнее представить мировоззрение французского народа, а также особенности его национального характера.

Для французских ФЕ характерно использование стилистических средств, таких как гиперболы, образные сравнения, метафоры. Французский язык богат образной фразеологией в различных стилях: как литературном, так и разговорном и просторечном. Особое место занимают здесь пословицы

и поговорки, игры слов и каламбуры. Они часто встречаются в СМИ, поэтому нередко газетные и журнальные заголовки построены на игре слов, каламбурах и цитатах.

Французы используют фразеологические словосочетания для выражения многих понятий, которые в русском языке обозначаются одним словом (*de bonne heure* «спозаранку», *mettre hors d'état de nuire* «обезвредить»). Но вместе с тем во французской фразеологии используются в большей степени переносные (специализированные) значения слов, нежели их образные значения [3, с. 99].

Другой особенностью французской фразеологии можно назвать большую вариантность, т.е. сравнительную легкость синонимической замены отдельных компонентов. Тенденции, свойственные вариантности ФЕ, проявляются в результате взаимозамен адъективных компонентов в равной степени [4, с. 54].

Во фразеологической системе любого языка имеется целый пласт имен собственных в составе ФЕ. Во французском языке имя *Jean* (*Gros Jean*) ассоциируется с недалеким наивным человеком: *quand Jean bête est mort, il a laissé bien des héritiers* – «дураков на свете много», «дураков не сеют, не жнут, они сами рождаются»; *Jean-farine* – «Жан-простак».

Разные языки в качестве центра фразеологии выбирают различные слова. Например, в русской фразеологии самым популярным является число «семь». Фразеологизмов со словом «sept» во французском языке сравнительно мало, а вот излюбленным числом является «quatre». Например, *à quatre pas* «поблизости», *à quatre pattes* «на четвереньках», *aux quatre vents* «по всем направлениям, повсюду; во всем мире».

В основе фразеологии также часто лежат постоянные ассоциативные реалии, которые являются результатом образного переосмысления предметов и явлений действительности. Национально-культурная специфика фразеологии одного языка наиболее ярко проявляется при сопоставлении с устойчивыми словосочетаниями другого языка. Например, во французском и

русском языках встречаются фразеологизмы со сходным идиоматичным значением, но переданным по-разному: *réveiller le chat* – «дразнить гусей»; *un mouton à 5 pattes* – «белая ворона»; *prendre la poudre d'escampette* – «наострить лыжи».

Как и в русской фразеологической системе языка во французской имеется пласт ФЕ, отражающий отдельные исторические события, связанные с историческими личностями: *faire Charlemagne* – «выйти из игры после выигрыша» (букв. поступить, как Карл Великий); *prêt à un coup de Yarnac* – «держат камень за пазухой»; *lettre de Bellerophon* – «письмо Беллерофонта», т. е. лживое, вероломное послание.

Некоторые фразеологизмы восходят к античной истории: *victoire à la Pyrrhus* «пиррова победа» – намек на греческого царя Пирра, который в 279 г. одержал над римлянами победу, стоившую ему огромных потерь. В русском языке мы также используем выражение «пиррова победа», когда понимаем, что эта «победа» досталась слишком высокой ценой и равносильна поражению; *franchir/passé le Rubicon* «перейти Рубикон» – связан с походом Юлия Цезаря. Это выражение означает готовность совершить решительный поступок, пройти «точку невозврата»; *brûler les vaisseaux* «сжечь корабли» – решительно порвать с прошлым; *trancher/couper le noeud Gordien* «разрубить гордиев узел» – т.е. разрешить запутанное дело [2, с. 317].

Во фразеологическом фонде любого языка национальное сочетается с интернациональным, что обусловлено общим культурно-историческим наследием, общностью человеческой цивилизации, а также постоянным взаимообогащением языков и культур. Поэтому многие французские фразеологизмы связаны с древнегреческой и древнеримской литературой: *le travail de Sisyphe* – «сизифов труд»; *les écuries d'Augias* – «авгиевы конюшни»; *la boîte de Pandore* – «ящик Пандоры»; *le lit de Procruste* – «прокрустово ложе».

Во французском языке есть специфические, отсутствующие в русском языке, модели словосочетаний, которые связаны с некоторыми особенностями грамматического строя языка. Среди них можно отметить:

- выражения, состоящие из глагола и приглагольных объектных местоимений – *les mettre* «смыться, наострить лыжи»;

- выражения, состоящие из каузативного глагола (*laisser, faire* и др.) и инфинитива смыслового глагола – *faire valoir* «предъявлять право на что-либо», *se laisser aller* «идти куда глаза глядят», *faire danser* «наделать хлопот». Их наличие связано с распространением в языке обычных неофразеологических каузативных конструкций.

- выражения, состоящие из глагола и существительного без артикля и предлога – *rebrousser chemin* «повернуть назад», *prendre congé* «откланяться, попросить разрешения уйти».

- выражения, восходящие к абсолютным конструкциям – *la tête la première* «головой вниз», *la main haute* «твердой рукой, полновластно».

- выражения, в состав которых входит инфинитивная определительная конструкция – *laid à faire peur* «страшен как смертный грех».

Все эти структурные типы фразеологизмов связаны со специфическими типами словосочетаний во французском языке.

Множество фразеологических словосочетаний во французском языке образованы прилагательными, обозначающими цвет (*rouge, blanc, noir, jaune* и др.). Русские эквиваленты таких выражений содержат определения кардинально иного семантического разряда. Например, *peur bleue* «панический страх», *rire jaune* «принужденно смеяться», *armé à blanc* «вооруженный с ног до головы, до зубов» [1, с. 126].

Французский язык изобилует огромным количеством ФЕ с компонентом-зоонимом. Как и в других языках анималистический пласт является одним из самых обширных и обычно отражает сущность человеческого характера через яркие качества, свойственные определенным животным. Например, *muore comme une taure* «слепой как крот», *rusé comme*

un renard «хитрый как лис», serrés comme des sardines «набиты как сардины», fier comme un coq «гордый как петух», têtu comme un âne «глупый как осел».

Также следует отметить как наиболее фразеологически активные компоненты-соматизмы (названия частей тела). Свободные сочетания со словами, которые обозначают части тела, часто используются для характеристики предмета или действия во французском языке. Например, regarder d'un oeil fixe «пристально смотреть», écrire d'une main hative «торопливо писать». В таблице 1 я рассмотрела наиболее известные ФЕ с соматизмами.

Таким образом, фразеология французского языка включает целый ряд обозначений доминирующих черт характера его носителя, а тесная связь фразеологии с историей, культурой и бытом воплощает дух, психологию и способ мышления французского народа. Также можно сделать вывод, что фразеологические эквиваленты французского и русского языков имеют лексические и грамматические различия, а фразеология, как и язык в целом, хранит не только национальные, но и интернациональные фоновые знания.

Список источников и литературы:

1. Кравцов С.М. Ценностная парадигма лингвокультурного сообщества в зеркале фразеологии (на материале русского и французского языков) : монография / С.М. Кравцов, С.В. Максимец ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2018. – 142 с.
2. Скредина Л.М. История французского языка : учебник для бакалавров / Л.М. Скредина, Л.А. Становая. – 3-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 463 с.
3. Соколова Г.Г. Фразеологизация во французском языке : монография / Г.Г. Соколова. – 2-е издание [электронное издание]. – Москва : МПГУ, 2018. – 144 с.
4. Ходькова А.П. Французский язык. Аналитическое чтение современной литературы (B2–C1) : учебное пособие для вузов / А.П. Ходькова, М. С. АльРади. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 190 с.

М.Г. Черникова
Курский государственный университет,
г. Курск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР КАК ФАКТОРА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается использование игр с целью эффективного обучения иностранным языкам. Актуальность данного подхода обуславливается эффективностью обучения, а так же повышением мотивации учащихся.

Ключевые слова: игры, игровой метод, ролевые игры

Еще в самом раннем детстве игры появляются в жизни ребенка и становятся одним из основных видов его деятельности. Будучи столь естественным процессом для детей игры прилегли внимание педагогов, как средства обучения, эффективность которого была неоспорима. Именно во время игры дети вступают в общение со сверстниками. Она является для них способом получения, обработки и усвоения новой информации, а также дает возможность применить знания на практике в разных условиях и ситуациях.

Многие известные педагоги и психологи занимались вопросом применения игр в процессе обучения и отмечали эффективность данного метода. Советский психолог А.В. Запорожец так же был одним из тех, кто уделил много внимания использованию игр, как одного из методов умственного развития детей-дошкольников. Он утверждал, что нельзя противопоставлять игры и обучение друг другу. «Игры позволяют воссоздать активную, наглядно действенную форму неизмеримо более широкой сферы действительности, далеко выходящую за рамки личного опыта ребенка... Тем самым, складываются условия, которые необходимы для осознания детьми новых областей действительности, а также развития

соответствующих способностей» [Запорожец,1986, с. 241] М.Ю. Курбатова утверждала, что «игры легко вписываются в урок и доставляют детям удовольствие. Игра очень важна для ребенка в школьном возрасте, особенно ввремя изучения английской грамматики» [Курбатова, 2006, с. 46]. Дети обращают внимание на то, что им интересно. Поэтому основной задачей учителя является мотивация интереса учащихся к предмету.

Придя в школу, каждый ребенок полон энтузиазма и интереса, ведь его ждет что-то новое. С течением времени новизна пропадает и все начинает казаться монотонным и не интересным. Здесь остро встает вопрос мотивации школьников. Как вернуть его интерес к обучению, при этом не нанося вреда качеству процесса? Опираясь на игровую деятельность, учитель может поддерживать естественную мотивацию и заинтересованность в обучении, делая этот процесс интересным и осмысленным.

Игра, будучи объективно—первичной стихийной школой, дает преподавателю возможность познакомить учащихся с традициями и нормами поведения людей в социуме, в котором они живут [Сафонова, 2006, с. 47].

Игра является видом деятельности, который держит участников в постоянном умственном и эмоциональном напряжении, а так же учит участников принимать осознанные решения. В процессе игры мыслительная деятельность участников обостряется, за счет чего и происходит развитие памяти, понимания и запоминания. Игры развивает навыки, которые необходимы для изучения иностранных языков, тем самым доказывая свои обучающие возможности.

воспитательная функция.

Во время игры в участниках воспитываются такие чувства, как взаимопомощь и терпимость к другим людям. Изучая культуру и этикет других стран, учащиеся приобретают такие качества как взаимоподдержка и тактичность;

- **развлекательная функция**

Игра в свою очередь может сделать урок интересным событием, что благоприятно отразится на усвоении материала, а также поспособствует запоминанию и лучшему усвоению новых лексических единиц;

- **коммуникативная функция**

Эта функция обращена на создание атмосферы иноязычного общения, объединение коллектива учащихся, установление новых эмоционально—ком-муникативных отношений, которые основываются на взаимодействии уча-щихся на иностранном языке. Моделируя через упражнения, все это прибли-жает выполнение упражнений для формирования лексических навыков к ре-альным действиям

- **релаксационная функция**

Дети, находящиеся в стрессе не смогут усвоить материал должным обра-зом. Эмоциональное состояние учащихся, а также атмосфера на уроке также являются важными условиями успешного обучения. Игры на уроках помогают учащимся снимать эмоциональное напряжение.

- **психологическая функция**

Важно отметить, что во время игры могут осуществляться психологические тренинги и псих коррекция разных проявлений личности, приближенных к жизненным ситуациям. Также, немаловажно то, что в процессе игры у участников формируется навык подготовки себя к более эффективной деятельности, пристраивания психики на усвоение больших объёмов информации [Коньшева, 2006, с.192].

Рассмотрев функции игр с нескольких точек зрения, так же важно рассмотреть сами игры и их виды. Как и в ситуации с функциями, многие психологи и педагоги, рассматривая этот вопрос, делили игры на разные виды в зависимости от их назначения.

Михаил Федорович Стронин, будучи гениальным преподавателем и автором пособия для учителей, которые применяются в обучении иностранному языку, выделил два типа игры:

1. подготовительная, основной задачей которой является формирование речевых навыков;
2. творческая игра, целью которой является дальнейшее развитие речевых навыков и умений.

В зависимости от поставленной педагогической задачи, игры разделяют на следующие группы игры могут быть:

- обучающими, тренировочными, контролирующими, обобщающими;
- познавательными, воспитательными, развивающими;
- репродуктивными, продуктивными, творческими;
- коммуникативными, диагностическими, профориентационными, психотехническими. [Стронин, 1994, с.231]

Игры, которые связаны с обучением иностранным языкам бывают следующих видов:

Грамматические игры Для некоторым учащимся особенно сложно дается изучение и закрепление грамматических правил. Основная цель этих игр - научить учащихся употреблять речевые образцы, в которых содержатся грамматические трудности; обучение практическому использованию знаний грамматики. «What is in your bag?»

Для этой игры учитель заранее готовит определенный набор предметов, в соответствии с лексикой, которую сейчас проходят учащиеся. Так же вместо предметов можно подготовить карточки или раздать детям изображение раскрытого портфеля и предложить нарисовать в нем все, что им нужно в школе. Когда все приготовления закончены, учитель спрашивает у каждого ученика «What is in your bag?» Ученики отвечают на вопрос учителя:

There is a book in my bag.

There are pencils in my bag.

There is an eraser in my bag

Лексические игры.

Целью лексических игр является тренировка использования определённой лексики в ситуациях, похожих на реальные, знакомство с сочетаемостью слов и стимулирование речемыслительной деятельности.

«My sister goes to school»

Учитель задает тему и дает ученикам первое предложение. Каждый участник должен повторить это предложение, добавляя в конец своё слово.

My sister goes to school and takes a ruler.

My sister goes to school and takes a ruler and a book.

My sister goes to school and takes a ruler, a book and a rubber.

Участник, который не сможет добавить новое слово по теме выбывает.

Фонетические игры.

Целью фонетических игр является развитие произношения. Эти игры, с применением различных скороговорок и стихов. Среди фонетических игр встречаются игры – загадки, игры – имитации звуков и игры, тренирующие внимательность.

«Хлопки»

Учитель зачитывает всему классу список слов. Каждый раз, услышав звук [ʃ] ученики должны хлопнуть в ладоши.

seek feel leek meet deer beef shut shod cash shop dish sash sheep gush shot seen
dash meet boom hoop mood pool roof soon beet boot shoot sheet seen soon poor
pee

Орфографическая игра

Правильность написания слов так же важно, как и знание их перевода или особенностей употребления. Орфографические игры, не только помогают развить правописание, но и тренируют память учащихся и умение распознавать закономерности в написании слов. Word—snake

На доске ученики видят змею. Тело которой состоит из букв. Их задача найти слова, спрятанные в этой змейке, а из букв, которые остались не задействованы составить еще одно слово.

Творческая игра

Творческая игра помогает в развитии речевых умений учащихся. Целью такой игры является помощь в:

- понимании смысла однократного высказывания;
- выделении главного в потоке информации;
- развитии слуховой памяти учащихся;

Во время этой игры все участники должны узнать мнение или какой-то определённый факт о каждом из присутствующих в классе. Важным условием является возможность участников перемещаться по классу и самостоятельно выбирать собеседников. У каждого ребенка есть карточка со списком вопросов на заданную тему и списком опрашиваемых. В ходе игры, каждый участник задает вопросы из его карточки всем ученикам класса по очереди, а получая ответы отмечает их в карточке и подводит итог. Одновременно с этим каждый ученик отвечает на адресованные ему вопросы. Такие игры помогают в интенсивном закреплении материала, т.к. каждый из детей 10—12 раз задает свой вопрос и дает 11—13 ответов на вопросы других участников.

Ролевая игра

Целью ролевых игр является формирование у детей коммуникативных навыков и практика применения знаний в ситуации, приближенных к реальным.

"Cafe"

Каждый участник побывает в роли посетителя и официанта. Каждый по-купатель должен заказать какое—то блюдо, поинтересовавшись сколько они стоят и как долг готовятся. Каждый официант должен ответить на вопросы посетителя.

Библиографический список

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: Психическое развитие ребенка. М., 1986 24 с.

2. Конышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку [Текст] / А.В. Конышева. СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006, 192 с.
3. Курбатова, М.Ю. Игровые приемы обучения грамматике английского языка на начальном этапе— ИЯШ, 2006. № 3.
4. Сафонова В.В, Соловова Е.Н, Программа начального образования по ан-глийскому языку М.: АСТ: Астрель, 2006. 47 с.
5. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994. 231 с

Д.Н. Чефранова

Курский государственный университет

г. Курск, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В ФОРМАТЕ FANFICTION

Аннотация. Предметом исследования в данной статье является описание дидактических принципов использования художественного англоязычного текста с позиции формирования и совершенствования навыков творческого письма в формате fanfiction. На базе англоязычных художественных произведений были разработаны комплексы упражнений, направленные на стимуляцию творческого потенциала обучающихся уровня основного общего образования. Апробация методических материалов показала, что они могут быть успешно внедрены в учебный процесс, в том числе и на онлайн основе.

Ключевые слова: творческое письмо, мышление, англоязычная художественная литература, критерии отбора текстов, учебно-методический комплекс, фанфик.

Несомненно, письмо – это довольно трудоёмкий процесс, включающий как мышление, так и ряд других языковых и коммуникативных аспектов. Например, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез утверждают, что «...пишущий проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам» [1, с. 247]. Помимо того, что обучающемуся необходимо сформировать навыки и умения в прагматических приемах письменной речи, в структурах письменного высказывания и особенностях планирования, а также умело варьировать лексические единицы, ему также необходимо умение творчески мыслить и выражать свои собственные идеи. Таким образом, в обучении иностранному языку педагоги прибегают к одному из видов вторичного письма, который рассматривается как длительный процесс

развития перцептивных, творческих и выразительных способностей – творческому письму.

Преследующее не только прагматические, но и эстетические цели, творческое письмо вызывает у обучающегося желание узнать мир, познать свои собственные возможности и потенциал, исследовать границы творчества. Обучение творческому самовыражению – это глубоко индивидуальный процесс. Так, Д. Мюррей определяет творческое письмо как процедуру творческого открытия, характеризующуюся динамическим взаимодействием контента и языка: использование языка для изучения за пределами известного [5, р. 35].

Очевидно, что лучшие возможности и пределы для создания творческого письма заложены в человеческой потребности слушать и рассказывать истории. И задачами современной школы наряду с воспитанием всесторонней личности и активизацией мыслительной деятельности обучающихся, является также и приобщение к литературе. Этот постулат открывает важность воздействия художественного произведения на формирование навыков творческого мышления обучающегося. Иноязычная художественная литература разнообразна, она может предоставить обучающимся целый спектр легких и сложных, разножанровых, образных и философских текстов, которые не только позволяют знакомиться с новой лексикой и грамматическими структурами, но и требуют личного, детального изучения, являются основой для рассуждений и сопереживания персонажам произведения. Доктор педагогических наук, заведующий лабораторией развития речи и творческих способностей О. С. Ушакова и кандидат педагогических наук Е. М. Струнина пишут, что художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений [4, с. 120]. Писатели наполняют свои произведения яркими, выразительными лексическими единицами, сравнениями, метафорами и др., что, несомненно, притягивает внимание

детей, формирует в их сознании художественные образы, фантазии и создает невероятные истории.

В результате исследования критериев отбора текстов для обучения языку, представленных в работе Раис Калафато, а также по результатам опроса преподавателей, можно сделать вывод о том, что самым определяющим фактором отбора для учителей является соответствие наличному уровню знания английского языка. Затем, с небольшим отставанием идет соответствие возрасту и способность текста заинтересовать обучающихся [3, с. 100]. Т. А. Зиновьева и Е. В. Гудакова уверены, что «...жанр имеет очень важно социокультурное значение. На основе известных сюжетов и героев становится понимание ребенка – о мире, о людях, о их плохих и хороших качествах» [2, с. 768]. Так, например, одно из преимуществ использования фантазийных романов (например, «Гарри Поттер») и сказок в качестве средств обучения на уроке иностранного языка состоит в том, что помимо богатого лексического и грамматического запаса, эти произведения становятся предметом для будущих собственных творческих композиций детей. В данной статье мы рассматриваем такой вид творческого письма, как «фанфик» (fanfiction), то есть сочинения обучающихся, основанные на истории уже известного произведения.

В рамках исследования, нами была выдвинута идея о том, что использование англоязычной художественной литературы может стать базой для разработки любого типа упражнений, направленных на развитие и совершенствование навыков творческого письма – «фанфика». Данные упражнения могут быть успешно интегрированы в процесс обучения как в классе, так и в дистанционном режиме, посредством платформ Zoom, Skype и др., что будет способствовать повышению мотивации обучающихся в написании собственных творческих сочинений.

Перед началом пробного обучения нами был проведен опрос среди школьников МБОУ «Лицей № 6 им. Булатова» г. Курска с целью узнать, как современные школьники относятся к творчеству, зарубежной литературе и

творческому письму. Результаты опроса показали, что немногие из опрошенных (30%) любят читать зарубежную художественную литературу, но всё же половина обучающихся (50%) проявили интерес к творческой составляющей письма и захотели создать что-нибудь своё.

Таким образом, в процессе составления учебно-методического комплекса, учитывая психологию письма, методико-организационные аспекты урока, а также критерии выбора художественной литературы, мы остановили свой выбор на сказке “*Little Red Riding Hood*” (Т. S. Hyman, J. Pinkney, С. Perrault) и фантазийном романе “*Harry Potter*” (J. K. Rowling). Комплекс включает в себя примерные финальные сочинения – «фанфики». Критериями создания творческого текста послужили наличие оригинальной идеи и выразительных средств языка, таких как эпитеты, синонимы и сравнения. Методическая разработка серии уроков включает в себя разные методы организации деятельности и разноуровневые задания, построенные с учетом принципа преемственности и наглядности, направленные на развитие грамматических навыков и навыков творческого письма у обучающихся. Приведем пример грамматического задания, направленного на формирование умений использования наречий:

Задание 7. Put the adverbs from the box into the text logically.

Aimlessly, slowly, suddenly, fortunately, quickly, desperately, brightly

It was already dark outside. I walked _____ along the street, _____ looking left and right. _____, a light flashed _____ behind me and a squeal of brakes rang out. I _____ jumped _____ to the side so that it would be stupid not to fall under the wheels of a racing car. “The street is full of surprises,” _____ I recalled the words of my grandmother. “You must always remember this”.

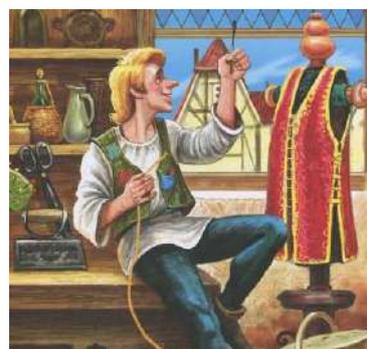
Творческие задания разработанных нами учебно-методических материалов направлены на раскрытие креативного потенциала обучающихся. Так, например, им предлагается подумать, кем бы следующие персонажи могли быть в сказке:

Задание 10. Look at the pictures (Pic. 1, 2) Try to imagine whom/what these people could be in the story about Little Red Riding hood? Write a little about them.

Рис. 1.



Рис. 2.



Также данный комплекс предполагает как работу в классе под руководством учителя в качестве помощника в ознакомлении и правильном выполнении подготовительных упражнений, так и самостоятельную работу, в ходе которой у обучающихся формируется навык к собственным рассуждениям и личному опыту в написании сочинения, а также к самоанализу своей деятельности.

Апробирование проходило с участием 5 обучающихся 8го (2) и 9го классов (3) МБОУ «Лицей № 6 имени М.А. Булатова» г. Курска и МКОУ «Глушковская средняя общеобразовательная школа» пос. Глушково, Курской области. На пробное обучение отводилось 4 часа.

Анализ результатов пробного обучения показал наличие некоторых недостатков, например, недостаточное внимание, уделяемое отдельным аспектам творческого письма (использование выразительных средств и выстраивание композиции текста). В числе возможных причин мы можем назвать нехватку времени, а также фактор новизны, не позволивший

некоторым ученикам продемонстрировать свои знания и навыки в полной мере.

Перспектива исследования видится в дальнейшей разработке принципов обучения творческому письму в средней школе с использованием зарубежной литературы, так как данный вид деятельности потенциально эффективен при овладении иностранным языком, обладает мотивационной силой, а также способствует общему развитию обучающихся.

Библиографический список

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика (учебное пособие) / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 335 с.
2. Зиновьева Т. А., Гудакова Е. В. Сказочные» приёмы переводчика / Т. А. Зиновьева, Е. В. Гудакова // Молодой ученый №21. – Казань, 2014. – С. 767–770.
3. Калафато Р. Художественная литература в обучении английскому языку в России / Раис Калафато // Журнал: Вопросы образования, – М. 2018. – С. 91–116.
4. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. Учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
5. Murray D. M. A writer teaches writing. Rev. 2nd ed. – Boston: Thomson/Heinle, 2004. – 288 p.

Е.Р. Чуйкова

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СУБТИТРИРОВАННОГО
КИНОТЕКСТА НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ**

Аннотация: В статье рассматриваются лингвистические и технические особенности перевода кинопроизведений с помощью субтитрования. Особенности данного вида перевода иллюстрируются примерами из субтитрованного кинотекста “The Witcher”, переведенного с английского языка на русский и французский языки. Изучение этапов и особенностей осуществления субтитрования, а также их применение на практике составляют значительную часть процесса подготовки переводчиков к осуществлению данного вида аудиовизуального перевода.

Ключевые слова: субтитрованный кинотекст, субтитр, субтитрование, переводческие трансформации, компрессия.

Между любителями кино не утихают споры на тему выбора между просмотром иностранных фильмов и сериалов в дублированной или субтитрованной версии. Одни предпочитают просмотр кинопроизведений с оригинальным звучанием, но с переведенными субтитрами, а другим нравится слышать родную и понятную речь, не отвлекаясь при этом на дополнительный текст, появляющийся на экране. Однако, считается, что даже самые мастеровитые и опытные актеры дубляжа не могут передать эмоции оригинальных актеров, они не настолько вживаются в роль и не могут находиться на съемочной площадке. Поэтому перевод субтитрованного кинотекста является одним из самых популярных видов аудиовизуального перевода, поскольку при этом сохраняется оригинальная

звуковая дорожка кинотекста. Кроме того, перевод с помощью субтитрирования позволяет кинокомпаниям избежать больших денежных вложений и временных затрат.

Субтитрированный кинотекст – это текст, синхронно сопровождающий видеоряд, звуковую дорожку и, чаще всего располагающийся в нижней части экрана. Прежде всего в субтитрах отражается речь и эмоции персонажей в кадре, а также описываются звуки каких-либо действий, важных для восприятия реципиента. Российский переводчик А.П. Чужакин относит перевод с помощью субтитров к комбинированному виду перевода, поскольку в нем сочетаются особенности разных видов перевода в зависимости от цели и характера работы [4, с. 49-50]. Главным отличием данного вида перевода от традиционного письменного является то, что специалисту неоднократно приходится учитывать особенности устной речи персонажей кинопроизведения, а также требования к презентации субтитров на экране. При просмотре фильма с субтитрами зрители получают информацию сразу на нескольких уровнях декодирования: невербальный визуальный ряд; невербальный аудиоряд; вербальный аудиоряд (диалоги героев); вербальный видеоряд (различные надписи на экране, субтитры) [5, с. 173], то есть они выступают одновременно зрителями, слушателями и читателями. Поэтому у переводчика появляется задача выполнить все функции на каждом уровне декодирования, а именно сохранить связь текста и действий на экране, целостность диалогов и музыкального сопровождения.

О.А. Фирсов утверждает, что достижение адекватного перевода предполагает умение переводчика использовать регулярные соответствия, а также преодолевать несоответствия между языком оригинала и языком перевода, которые могут возникнуть вследствие структурно-семантических различий между этими языками [3, с. 4]. Эти трудности переводчик преодолевает посредством использования переводческих трансформаций.

В частности, при анализе перевода на русский и французский языки субтитрированного кинотекста сериала “The Witcher” (рус. «Ведьмак») от

“Netflix” было обнаружено использование различных переводческих грамматических, лексических и лексико-грамматических трансформаций. Главной особенностью является тот факт, что некоторые из них являются более характерными именно для субтитрированного перевода кинофильмов, так как их использование обосновано множеством технических и лингвистических аспектов.

Субтитры – это сокращенный перевод кинодиалогов, который полноценно отражает их содержание. Компрессия текста является одним из частых приемов переводчика субтитров, поскольку они должны соответствовать всем техническим требованиям отображения на экране. Поэтому самой популярной переводческой трансформацией в субтитровании является опущение (сокращение некоторых семантически избыточных слов, значения которых несущественны или легко восстанавливаются в контексте [3, с. 9]). Приведем один из множества примеров отказа переводчика субтитрированного кинотекста сериала “The Witcher” от грамматических единиц с избыточным значением или слов, значения которых несущественны.

Таблица 1 – Пример приема опущения

Английский субтитр	Русский субтитр (1)	Французский субтитр (2)	Опущение единиц
How much coin for your kikimora, then?	И сколько монет за кикимору?	Combien pour ta kikimorrhe ?	(1) “your” и “then”; (2) “coin”.

Другой часто используемой трансформацией является модуляция (замена слова или словосочетания исходного языка единицей языка перевода, значением которой является логическим следствием значения исходной единицы [3, с. 10]), которую переводчик использует для сохранения образности, характерной для речи персонажей в оригинале.

Таблица 2 – Пример приема модуляция

Английский субтитр	Русский субтитр	Французский субтитр
And she possesses the power to destroy us all.	И в ее руках сила, что может уничтожить	Elle possède le pouvoir de tous nous détruire.

	всех нас.	
--	-----------	--

По результатам анализа, проведенного на материале субтитрированного перевода сериала “The Witcher” (рус. «Ведьмак»), было установлено, что самыми характерными для этого вида перевода трансформациями являются прием опущения и модуляции. Такие трансформации как добавление, перестановка, описательный перевод и компенсация не являются характерными для перевода кинопроизведений с помощью субтитров и используются крайне редко, опять же из-за лингвистических и технических особенностей субтитров.

При переводе субтитров не допустимо упускать какую-либо информацию, имеющую прагматическое значение, то есть это вся информация, которая в какой-то степени может повлиять на восприятие зрителя и имеющая какое-либо отношение к нему. В.Н. Комиссаров выделяет различные виды прагматической адаптации, применение которых является характерным при переводе субтитрированного текста, выбранного нами сериала [2, с. 137-143]:

1) *Прагматическая адаптация с учетом фоновых знаний реципиента* для адекватного понимания сообщения реципиентом перевода. Сюда можно отнести перевод имен. Например, перевод имени Dandelion (англ. dandelion – одуванчик, польск. jaskier – лютик иллирийский), в русском варианте ставший Лютиком. Можно считать данную трансформацию успешной, так как русским локализаторам удалось отразить тонкую душевную организацию персонажа. Что касается французского варианта, то имя Лютика осталось Jaskier, как в оригинальной польской версии. Рассмотрим еще один интересный пример.

Таблица 3 – Пример локализации для сохранения прагматической адаптации

Английский субтитр	Русский субтитр	Французский субтитр
- That's my name. Marilka.	- Так меня зовут. Марилька.	- C'est mon nom. Marilka. Ça rime avec paprika.

Like <i>milk</i> .	Похоже на « <i>кильку</i> ».	Et toi ?
What's your name?	А тебя как звать?	- Geralt.
- Geralt.	- Геральт.	- Ça rime avec <i>cobalt</i> .
- Like <i>garroter</i> ?	- Как « <i>гаррота</i> »?	

Имена *Marilka* и *Geralt* были переведены с помощью приема переводческой транскрипции, и для сохранения прагматической адаптации для каждого имени был подобран подходящий омофон для созвучности путем повторения трех-четырех последних букв.

2) *Прагматическая адаптация с целью сохранения при переводе эмоционального воздействия на реципиента* используется для достижения правильного восприятия содержания оригинала. В качестве примеров ситуаций, в которых требуется выполнение данного типа адаптации, является использование в тексте оригинала лексики с социокультурным компонентом, возвышенной лексики, разговорной или нецензурной лексики [2, с. 139-140]. Так при переводе часто недопустимо использовать буквальный перевод английских ненормативных выражений. В большинстве случаев такие выражения переводятся не дословно, а находится более мягкое контекстуальное значение (с использованием эвфемизмов). В данном случае переводчики выбрали менее экспрессивную лексику:

Таблица 4 – Пример перевода ненормативной лексики

Английский субтитр	Русский субтитр	Французский субтитр
Fuck.	Вашу мать.	Putain.

Очевидно, что если бы в этих случаях переводчики не прибегли к использованию менее экспрессивной лексики, то русско- и франкоязычные версии оказались бы неадекватными из-за излишней грубости и нецензурности.

Кроме того, большую трудность при любом виде перевода вызывают иностранные идиомы, поговорки и пословицы, ведь они не переводятся дословно, а заменяются аналогичными русскими. Часто, бывает невозможным подобрать идентичный вариант из-за различия культур. В данном случае переводчик может использовать калькирование,

описательный или пословный перевод, подбирая соответствующие по окраске и стилю слова и, пытаясь выразить смысл иноязычной фразеологической единицы.

Таблица 5 – Пример перевода идиомы

Английский субтитр	Русский субтитр	Французский субтитр
And the apple never falls far from the tree.	Яблоко от яблони недалеко падает.	La pomme ne tombe jamais loin du pommier.

Следующей особенностью при переводе субтитров является различие в формах обращения. Например, английский “You” переводится как «Ты»/« Tu» или «Вы»/« Vous » в зависимости от контекста. При переводе этого местоимения, необходимо учитывать в первую очередь социальные нормы общения и особенности взаимоотношений персонажей фильма или сериала, а также количество человек, к кому обращаются с помощью этого местоимения.

Важным является то, что при переводе с помощью субтитров переводчик должен обращать особое внимание на технические требования к презентации субтитров на экране, следуя которым создателям субтитров следует сохранять синтаксическую структуру оригинала и соответствовать скорости чтения зрителя. Основными техническими особенностями являются [6]:

1. Расположение в нижней части экрана по центру, редко сбоку;
2. Количество строк не должно превышать двух при одновременном появлении на экране;
3. Количество символов для английского и французского языков – 40, а для русского языка – 45-50. Скорость чтения и количество символов на экране зависит от языка и его особенностей, а также может варьироваться в значительной степени [1, с. 181]. Если субтитр состоит из одной строки, лучше придерживаться к такому количеству знаков: 33-35. Более того, это число зависит от букв, так как некоторые из них занимают большее место на экране, чем другие;

4. Синхронное звучание речи и появление субтитров на экране. Субтитры должны как можно более точно соответствовать ритму речи героев;

5. Продолжительность показа субтитров должно быть синхронизировано с звуковым рядом, однако, если фраза персонажа является достаточно короткой, продолжительность показа субтитрированного текста не должна существенно ее превышать. Однорядные субтитры могут находиться на экране 2-3 секунды, двурядные – 4-5 секунд. Минимальное время нахождения субтитров на экране – 1,5 секунды, максимальное – 30 секунд;

6. Временной интервал между двумя субтитрами должен составлять не менее 0,25 секунды. Только тогда глаз успевает заметить, что текст субтитров изменился;

7. Выбор шрифта и цвет зависит от предпочтения специалиста, главным требованием к выбору является легкость и простота;

8. Слова, которые интонационно выделены в речи, должны быть выделены в субтитрах. Несмотря на то, что интонация относится к устной речи, был найден способ выразить ее и в письменной форме. Так как субтитрированный текст как раз является письменным текстом, в данном случае специалисты прибегают к использованию графических средств, например, примените курсивного или полужирного начертания к тексту.

Субтитры сериала “The Witcher” («Ведьмак»), переведенные на русский и французский языки соответствуют всем основным техническим требованиям.

Таким образом, вышеперечисленные особенности обязывают переводчика субтитрированного кинотекста выполнять четыре основные задачи:

– передать художественное своеобразие и образность речи героев, которые отражают их характеры, а также развитие сюжета в целом;

- передать прагматический потенциал кинотекста, отразить в переводе позицию автора, как явную, так и скрытую идею произведения;
- точно передать смысл каждой реплики и при необходимости и возможности использовать различные виды переводческих трансформаций, что включает в себя главным образом компрессию и модуляцию текста при условии сохранения смысловой и сюжетной структуры кинопроизведения;
- грамотно и корректно оформить субтитры по принятым стандартам.

Если специалист будет знаком со всеми особенностями и будет соблюдать все требования для перевода субтитрованного текста, ему удастся успешно выполнить свою работу, и в этом ему помогут современные компьютерные программы для создания и редактирования субтитров, которые автоматически сопоставляются с некоторыми из вышеперечисленных правил.

Библиографический список

1. Аносова Н.Э. Закадровый перевод и субтитрование: особенности и перспективы // Перспективы науки и образования, 2018. № 1 (31). С 179-182.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2001. 424 с.
3. Фирсов О.А. Перевод с английского языка на русский и его комментарий. М.: 2003. 193 с.
4. Чужакин А.П. Мир перевода – 7. Общая теория устного перевода и переводческой скорописи [Текст]: курс лекций / А. П. Чужакин. Москва: Р. Валент, 2002. 160 с.
5. Шембирев Е.И. Особенности субтитрования, как вида перевода кинофильмов // Научный альманах. 2018. N 5-3(43). С. 172-174.
6. Электронная статья «Порядок оформления субтитров». Фан-сайт “KaijuKeizer”. [Электронный ресурс] URL: http://kaijukeizer.blogspot.com/p/blog-page_28.html (дата обращения: 20.04.2020).

А.Ю. Шевелева

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ
МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

***Аннотация.** Предметом исследования данной статьи является процесс создания мультипликационного фильма на уроках иностранного языка для развития коммуникативной компетенции. Автор отмечает, что работа с мультипликационным фильмом может быть успешно внедрена в процесс обучения, а также обладает высоким мотивационным потенциалом.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, аутентичные видеоматериалы, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап, создание мультипликационного фильма.*

Сегодня перед школой ставится задача развития специальных качеств, обуславливающих успешность ученика во взрослой жизни. Каждое из таких качеств называется «компетентность». Компетентностный подход в обучении стал особенно популярен в наше время. Среди ключевых компетенций стоит выделить коммуникативную компетенцию, которая обозначает умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, соответствующее нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу [1].

Коммуникативная компетенция находит своё отражение в возможности ученика общаться с представителями иноязычных стран. Скорость овладения данной компетенцией возрастает, когда учащийся находится непосредственно в стране изучаемого языка, окружён его носителями и

представителями культуры. Безусловно, современный урок требует имитации иноязычной действительности.

Для того, чтобы процесс обучения иностранному языку был эффективным и приносил результаты, необходимо задействовать продукты научно-технической революции. Современные технологии открывают большие возможности для создания продуктивной учебной искусственной языковой среды. Одним из средств, позволяющих создать эффект живой иноязычной действительности, являются аутентичные мультипликационные фильмы.

Кроме того, положительные стороны применения видео средств на уроках иностранного языка обусловлены спецификой когнитивной сферы современных школьников. Поколение «digital native» — это прежде всего поколение, у которого преобладает зрительная память и острое восприятие визуальных объектов, поэтому систематическое дополнение уроков иностранного языка аудиовидеосредствами значительно влияет на результативность занятий. В сравнении с предыдущими поколениями сегодняшний школьник обладает новыми неповторимыми психологическими чертами, особыми способностями к получению и обработке информации, так как средства диджитализации сопровождают его с рождения. Дон Тапскотт, автор книги *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, утверждает: «Впервые в истории дети более способны, осведомлены и грамотны, чем их родители. Все это за счёт использования предметов цифровой эпохи, которые «сетевое поколение» продолжит разрабатывать и включать в культуру своего общества. Теперь эти дети учатся, играют, общаются, работают и строят общественные взаимоотношения иначе, чем их родители. Они — движущая сила грядущей социальной трансформации» [2]. Таким образом, представители «поколения Z» нуждаются в более инновационных подходах, которые предполагают включение в процесс обучения современные технологии и использование интернет-пространства.

Аутентичные видеоматериалы являются образцами актуальных языковых конструкций, общеупотребительной лексики, популярных идиом. Они помогают в формировании не только лингвистических навыков, но и являются примерами нормативного использования вышеуказанных явлений в устной и письменной речи, в контексте их использования носителями языка и культуры. Они развивают и социокультурную компетенцию. Мультипликационные фильмы помогают в улучшении навыков говорения, грамматики, лексики, письма, аудирования и чтения. Кроме того, видео средства ведут к достижению результатов, обусловленных в рамках ФГОС.

Работа с фильмом на уроке может быть построена на четырёх ступенях: предтекстовой, текстовой, послетекстовой и дополнительной творческой ступени. В качестве творческого этапа в данной статье рассмотрен процесс индивидуального создания мультипликационного фильма учеником с использованием визуальной событийно-ориентированной среды программирования, созданной для детей и подростков, «Scratch 3».

Далее наглядно приведены этапы работы:



Рис.1

Ученики должны быть ознакомлены с темой эпизода заранее, до перехода к предтекстовому этапу работы, что можно осуществить посредством тематических вопросов, которые включают учеников в работу, активируют их мыслительную деятельность.

Далее целесообразно переходить к выполнению упражнений, которые включает в себя первый этап. Упражнения, представленные на текущей ступени, направлены на развитие лексического навыка учащихся: ввод новой лексики, повторение ранее изученных лексических единиц.

Задания текстового этапа выполняются учениками самостоятельно во время просмотра эпизода, что требует разбора и инструкции к выполнению упражнений заранее. Вариативность упражнений данного этапа расширяется. Этап предполагает наличие лексических и грамматических упражнений, а также упражнений на развитие навыков аудирования и чтения.

Послетекстовый этап содержит в себе 2 части. Первая часть включает в себя грамматические задания по выбранной теме, вторая часть послетекстового этапа направлена на вывод новых лексических единиц и грамматических конструкций в речь учащихся. На данном этапе учителю, посредством упражнений, следует инициировать коммуникацию между учащимися в классе, обмен мнениями, дискуссию. Такую задачу можно решить посредством составления специальных вопросов, требующих от ученика активного высказывания позиции и мнения о морально-нравственной составляющей эпизода с использованием новых языковых знаний. Коммуникативные задания объединяют различные навыки учащихся в единую систему для осуществления коммуникативных намерений в ходе диалога, беседы.

На заключительном этапе ученики приступают к созданию мультипликационного фильма в формате диалога. Такой вид работы осуществляется в специально оборудованном компьютерном классе. Среди множества программ, предназначенных для создания мультипликации и

видеоматериалов, была выбрана визуальная событийно-ориентированная среда программирования «Scratch 3». Она соответствует ряду критериев, таких как доступность, лёгкость в использовании, бесплатный доступ и др. Программа создана специально для детей и подростков и имеет функцию озвучивания речи героев «Text to speech». В «Scratch» можно создавать мультипликационных героев, видоизменять их вид, перемещать по экрану, создавать взаимодействие между ними. «Scratch 3» базируется на языке программирования Лого. Несмотря на то, что вышеупомянутая среда изначально предназначена для обучения детей новому для них виду деятельности- программированию, она была адаптирована и успешно применена в обучении иностранному языку в рамках школьного урока и показала себя как эффективное средство развития коммуникативной компетенции обучающихся, ИКТ-компетенции, функциональной грамотности, воображения и креативного мышления. Работа с такой средой дополнительно развивает и логическое мышление. Визуальная среда «Scratch 3» проста в использовании, поколение современных детей хорошо адаптировано к работе с такого рода программами, так как использует программы с похожими алгоритмами ежедневно (игры, приложения). Ученики имеют возможность работать с данной визуальной средой самостоятельно или под руководством педагога. Программа работает по принципу «лего», где ученик использует специальные разноцветные блоки, содержащие в себе команду для построения активности героя.

Ученики создают речь героев в формате диалога. Если диалог, который будет являться основной речью героев, изначально составляется преподавателем, то в него стоит включать вариативную часть, где ученики, при желании, смогут реализовать свои идеи и задумки.

Создавая свой первый анимационный мультфильм, обучающиеся минимально познают азы программирования и одновременно совершенствуют коммуникативную компетенцию на иностранном языке. Сочетание изучения иностранного языка с элементами компьютерного

творчества значительно повышает вовлеченность обучающегося и повышает результативность урока. Более того, и само изучение программирования очень схоже с изучением иностранного языка, таким образом эти две формы деятельности дополняют и вносят вклад в друг друга. Работа с данной программой включает в себя элементы проектной деятельности и геймификации.

Дополнительный творческий этап по созданию мультипликационного фильма в среде программирования «Scratch 3» оказывает положительное влияние на мотивационную составляющую процесса обучения, повышает результаты формирования коммуникативной компетенции школьника, влияет на развитие ИКТ-компетенции и функциональной грамотности. Кроме того, данная форма работы помогает преподавателю раскрыть себя с творческой стороны.

Библиографический список

1. Седов К.Ф. Дискурс и личность, М. Лабиринт, 2004. С. 320
2. Don Tapscott Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation, McGraw-Hill; New Ed edition, 1999
3. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи, ИЯШ, 1999, С. 13-19
4. Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку, ИЯШ, 2003, С. 31.
5. Дворжец О. С. Медиаобразование: факторы успешной интеграции видеозаписей в учебный процесс по иностранному языку, Омский научный вестник, 2006, № 5 (39), С. 230-233
6. Как учить поколение Z, URL: <https://blog.teachmeplease.ru/posts/kak-uchit-pokolenie-z>
7. Леонтьева Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам, Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. конференции. Минск, 1995, С. 61-74
8. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств, М.: Русский язык, 1981, С. 129

9. Berk, R.A. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom // R.A. Berk. – International Journal of Technology in Teaching and Learning. 2009. 5(1). P. 1-21.
10. Stempleski Susan, Tomalin Barry. Video in action. Recipes for using video in language teaching University Press, Cambridge, 1993. P. 173
11. Scratch 3, URL: <https://scratch.mit.edu/>
12. Wang Zh. An Analysis on the Use of Video Materials in College English Teaching in China // International Journal of English Language Teaching. 2015. Vol. 2(1). P. 23-28

А.А. Ягодина

Курский государственный университет,

г. Курск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СПОНТАННОГО ГОВОРЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию образовательного потенциала Интернет-ресурсов в качестве мотивирующего фактора для развития навыков спонтанной речи. Автор отмечает, что включение элементов аутентичных материалов из образовательных Интернет-источников в процесс обучения неподготовленной речи на иностранном языке может оказать положительное влияние на его эффективность с точки зрения мотивации обучающихся на уровне основного общего образования.*

***Ключевые слова:** спонтанная речь, коммуникативная компетенция, Интернет-ресурсы, образовательные платформы, мотивация, учебный процесс.*

Как известно, устная речь является основной формой общения человечества. Особенности говорения представляются как совокупность целенаправленности, мотивированности, активности, мыслительного процесса и личностной ориентированности. Отечественные лингвисты (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя) классифицируют структуру говорения разными способами. Так, она может быть представлена тремя фазами: планирование, осуществление и контроль речевой деятельности [3, с. 368] или тремя частями, такими как побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной [2, с. 159].

Говорение может осуществляться в диалогической и монологической формах, однако мотивационный потенциал обеих форм вызывает множество дискуссий. Главным аспектом обучения говорению остается развитие речевых навыков, без которых невозможно продуцировать спонтанную речь. Осуществление обучения происходит по определенным принципам, сформированным отечественными методистами: принцип речевой направленности, принцип индивидуализации, принцип функциональности, принцип новизны, принцип ситуативности [4, с. 221]. Западные методики основываются на схожих принципах, однако отличаются наличием принципов беглости языка, организации естественной связи между говорением и аудированием, а также включают разговорные стратегии [6, с. 90].

В процессе обучения спонтанному говорению многие обучающиеся сталкиваются с определенными трудностями, такими как отсутствие заинтересованности, страх сделать ошибку, отсутствие подходящего словарного запаса [5, с. 213]. Для решения данных проблем предлагается внедрить мотивационный подход к обучению, в котором происходит развитие внутренней (личной) и внешней мотивации.

Для повышения мотивации обучающихся учителя зачастую прибегают к модернизированным методам с использованием современных технологий. Вопрос интеграции Интернета в сферу образования подвергается дискуссиям, но совершенно точно ясно, что Интернет-технологии стали неотъемлемой частью информационной культуры как учителей, так и обучающихся. Именно поэтому использования Интернет-ресурсов в процессе освоения навыков говорения на иностранном языке может поднять уровень мотивации к обучению.

В рамках исследования нами были разработаны 3 комплекса упражнений с опорой на материалы разнообразных Интернет-источников (таких как Puzzle English, British Council Learn English, Lingualeo). Данные комплексы соответствуют тематическому планированию по УМК «Rainbow

English» для 7 класса (шестой год изучения языка). Методическая разработка серии заданий на основе используемых Интернет-источников включала в себя разные формы работы, типы упражнений и была направлена на развитие навыков спонтанного говорения у обучающихся среднего звена. Каждый комплекс состоит из 4-5 заданий, с помощью которых обучающиеся совершенствуют свои навыки спонтанного говорения. Каждый комплекс построен по принципу «от простого к сложному», и, таким образом, задействует разнообразные аспекты речевой деятельности (собственно говорение, аудирование, чтение и письмо).

В качестве экспериментальной площадки для апробации комплексов упражнений была задействована средняя общеобразовательная школа №38 города Курска, занятия проводились в 7 классе (группа из 15 человек). Как уже отмечалось выше, комплексы упражнений были разработаны на основе УМК Rainbow English под редакцией Афанасьевой О. В., Михеевой И. В. Вся линейка учебников (2-11) рекомендована Министерством образования и науки РФ и включена в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, среднего общего, старшего общего образования [8].

К характеристикам УМК данного этапа обучения можно отнести наличие аутентичных языковых материалов, использование английского языка как средства изучения других дисциплин, знакомство обучающихся с эффективными приемами изучения иностранного языка, наличие материалов о странах изучаемого языка, наличие материалов для подготовки к различным формам итоговой аттестации (ОГЭ, ЕГЭ) [9].

Представленные нами комплексы упражнений с использованием обучающих Интернет ресурсов направлены на создание мотивационной основы для формирования и развития навыков спонтанной устной речи посредством выполнения упражнений в творческой и игровой формах. Данные комплексы являются дополнением к основным материалам

учебного плана и заданиям, представленным в ранее упомянутом УМК. В соответствии с темой данного исследования, Интернет-ресурсы, используемые в наших комплексах, служат мотивационной базой для проведения уроков на уровне основного общего образования.

Для реализации методических задач в рамках комплексов необходимо иметь современный оборудованный класс: обязательно наличие таких технических средств, как персональный компьютер, колонки, проектор, прямой доступ к сети Интернет. Наличие интерактивной доски приветствуется, но не обязательно для полноценного осуществления комплекса.

Приведем несколько примеров заданий из разработанных нами учебно-методических материалов.

Задания к тексту *Wild Life in Australia*

Обучающимся предлагается текст из учебника «*Wild Life in Australia*», в котором содержится информация об экзотических животных Австралии (кенгуру, ехидна, утконос и т.д.). Названия животных и мест их обитания входят в состав изучаемых лексем в соответствующем параграфе и выделены в предлагаемом тексте. Последующие задания посвящены работе с данной лексикой, благодаря чему происходит запоминание новых слов. Для того чтобы еще больше увеличить лексическое наполнение темы с целью последующего формирования активного вокабуляра у обучающихся, мы обратились к образовательному Интернет-источнику Lingualeo (<https://lingualeo.com/ru/jungle/524226>), в котором содержится текст «11 безумных фактов о животных» (*11 Crazy Facts About Animals*). Далее следует работа с текстом, состоящая из нескольких этапов.

11 Crazy Facts About Animals

Учитель выводит на доску текст с помощью ПК и проектора. Обучающиеся вслух по очереди читают по одному факту и переводят их:

1. *Dolphins have names for each other.*
2. *A camel's hump does not store water at all. It stores fat!*

3. *The world's smallest cockroach is only 3 mm long!*

4. *The sloth is the world's slowest mammal, so lazy that algae grow on its furry coat!* и т.д.

Если обучающийся затрудняется с переводом названия нового животного, учитель дает устную подсказку в виде краткого описания данного животного на английском языке (внешний вид, среда обитания), например, *cockroach is a bug, it lives in our kitchens, it has long antennae.*

После разъяснения названий всех животных из представленного текста дети еще раз повторяют за учителем каждую лексическую единицу.

Далее учитель дает задание на отработку всей новой лексики: с помощью метода подстановки обучающиеся должны рассказать об одном из этих животных, одновременно выполняя задание на заполнение пропусков в тексте, который содержит общие фразы, подходящие под описание любого животного. Учитель раздает обучающимся картинки с изученными животными (по одной на каждого) и выводит на доску текст.

«This is a/an It lives in It has ... body, ... legs, ... tail (etc.). It usually eats ...»

Следующее упражнение входит в состав второго комплекса, посвященного теме «Shopping» в соответствии с тематическим планированием.

Перед началом упражнения дети смотрят рекламный ролик «магазина будущего», который является контентом Youtube-канала Cisco (<https://www.youtube.com/watch?v=XM9ZOWPeiAk>). В данном видео компания демонстрирует возможности, которые могут быть у гипотетического магазина будущего. Данное видео предназначено для того, чтобы мотивировать обучающихся к дальнейшей устной речевой деятельности по этой теме. В данном упражнении обучающимся предлагается составить описание супермаркета, придумать «магический магазин» (The Magical shop) или «магазин будущего» (The Shop of the Future). Используя активную лексику, обучающиеся составляют план, по которому

смогут описать свой магазин. План должен состоять не меньше чем из 4 пунктов и содержать краткое описание каждого отдела магазина. После составления плана, обучающиеся презентуют свой магазин в виде монолога у доски.

Пример плана магазина «*Shop of the future*»

- *the name of the shop is "Black Hole"*
- *the section of spacecraft (rocket fuel, repair kits, oxygen)*
- *the section of spacesuits (armor, pressure systems, stylish spacesuits)*
- *the section of food (preserves, tubes with food, fast food)*

После апробации материалов, разработанных в рамках данного исследования, было отмечено некоторое улучшение разговорных навыков у обучающихся. Задания с использованием Интернет-ресурсов и интересных тем позволили детям проявить заинтересованность и целеустремленность в разговоре на иностранном языке. В течение всего периода апробации комплекса нами проводилось анонимное анкетирование по содержанию урока. В данных анкетах были представлены этапы урока, и обучающимся предлагалось оценить свою работу на каждом из этих этапов. Из сложившихся ответов за весь период апробации мы получили следующие результаты:

- 1-2 день апробации: 10 из 15 (более 60%) обучающихся оценили себя «неуверенно» в заданиях на говорение. Остальные оставили положительные отзывы. Такой показатель соответствует первоначальной картине, которая была выявлена в контрольный первый день
- 3-5 день апробации: в среднем 5 из 15 (примерно 33%) обучающихся оценили себя «неуверенно» или назвали себя «не активными» в процессе диалогов на уроке в заданиях из комплекса. Остальные обучающиеся были удовлетворены своей работой на уроке, так как принимали активное участие в обсуждении того или иного вопроса.
- 6-8 день апробации: лишь двое (около 13%) обучающихся оценили свою работу на уроке отрицательно, остальные проявляли интерес

и активность на всех этапах апробации и оценили свою работу положительно.

Исходя из собранных данных, мы пришли к выводу, что почти 75% обучающихся (11 человек из 15) раскрыли свой потенциал в спонтанной речи именно в тех заданиях, которые создавали интересную мотивацию для устного общения.

Таким образом, апробированный нами комплекс упражнений, в целом, справился с задачей развития навыков неподготовленной речи у обучающихся с различным уровнем владения иностранным языком. Анализ результатов пробного обучения показал, что использование Интернет-ресурсов и материалов, соответствующих интересам данной возрастной категории (7 класс), увеличило мотивацию к продуцированию спонтанной речи среди обучающихся благодаря вовлечению в интересный и нестандартный процесс обучения. Наше исследование доказало, что Интернет может стимулировать стремление к обучению, повышать индивидуальную активность каждого обучающегося, а так же увеличивать скорость подачи нужного материала в пределах конкретного урока.

Библиографический список

1. Афанасьева О. В., Михеева И. В. Английский язык. 7 кл.: в 2 ч. Ч. 1: учебник. – М.: Дрофа. 2014. – 128 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
3. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 221 с.
5. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 213 с.
6. Brown H. D. (2000). Principles of Language Learning And Teaching // TESOL Quarterly. – 2000. Vol. 14, № 10. – P. 57-131.

Интернет-ресурсы:

7. Обучающий Интернет-ресурс Lingualeo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lingualeo.com/ru/jungle/524226> (дата обращения: 07.11.2019).
8. Приказ № 345 от 28 декабря 2018 г. «О федеральном перечне учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/1a542c2a47065cfbd1ae8449adac2e77/> (дата обращения: 01.03.2020).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. 2010. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 22.12.2019).
10. Cisco: the future of shopping – Cisco [Электронный ресурс]. 2010. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XM9ZOWPeiAk> (дата обращения: 03.05.2020).