

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Факультет иностранных языков

**ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ,
ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Сборник научных трудов

Выпуск 18/2022

Пермь
ПГГПУ
2022

УДК 802/809(07)

ББК Ш 12/17-9

П 781

Р е ц е н з е н т:

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и философии
Пермского научного центра УрО РАН *С.С. Назмутдинова*

Проблемы романо-германской филологии, педагогики
и методики преподавания иностранных языков. Вып. 18 / 2022 : сб.
П 781 науч. тр. / науч. ред. А.В. Назарова ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. –
Пермь, 2022. – 20,2 Мб. – 1 электрон. опт. диск (CD ROM); 12 см. –
Систем. требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше,
частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ.
256 и более цветов; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe
Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь. – Загл. с титул.
экрана. – Текст (визуальный) : электронный.

ISBN 978-5-907675-07-0

Сборник содержит статьи по романо-германской филологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков. Раздел филологии включает исследования по литературоведению, концептологии, прагматике и стилистике английского, французского и немецкого языка. Раздел педагогики и методики преподавания иностранных языков посвящен вопросам организации процесса обучения иностранному языку в условиях модернизации образования.

Адресовано широкому кругу специалистов в области романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков, аспирантам и студентам факультетов иностранных языков.

УДК 802/809(07)

ББК Ш 12/17-9

Научный редактор: канд. пед. наук, доц. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та
А.В. Назарова

Редакционная коллегия: канд. филол. наук, доц. *Е.В. Енбаева*; канд. филол. наук,
доц. *Н.Г. Коршунова*; канд. пед. наук, доц. *Л.В. Павлюкевич*

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907675-07-0

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

I. ФИЛОЛОГИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Баранцева Ольга Александровна, Базина Виктория Алексеевна</i> ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ: СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ И СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ	8
<i>Богатикова Евгения Павловна, Каменева Алина Дмитриевна</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА	14
<i>Григорьева Галина Евгеньевна, Драчева Анна Павловна</i> МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ТРАНСЛЯЦИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО КИНОАДАПТАЦИИ	20
<i>Ивинских Наталья Петровна, Семикина Юлия Анатольевна</i> ПЕРЕВОД МЕТАФОРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М. ХЭДДОНА «ЗАГАДОЧНОЕ НОЧНОЕ УБИЙСТВО СОБАКИ»)	26
<i>Логинова Татьяна Германовна, Хуснулина Софья Фаритовна</i> ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	32
<i>Пересторонина Ирина Леонидовна, Гольдфарб Полина Станиславовна</i> ФРАНЦУЗСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОСТАВЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «МОДА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	37
<i>Ремянникова Дарья Олеговна</i> ВИЗУАЛИЗАЦИЯ МЕТАФТОНИМИИ	43
<i>Романова Татьяна Николаевна, Абрамова Анастасия Владимировна</i> ПРОБЛЕМЫ ФЕМИНИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ В. ВУЛЬФ И Б. ШОУ (в рамках дополнительной программы «Внеклассное чтение на английском языке»)	50
<i>Романова Татьяна Николаевна, Зуболенко Алина Николаевна</i> ПОЭТИКА РОМАНТИЗМА В РОМАНЕ Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»	57
<i>Тетерлева Елена Валерьевна, Гусманова Олеся Мансуровна</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ	63
<i>Тетерлева Елена Валерьевна, Хафизова Лариса Алексеевна</i> ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ	68

II. ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Главатских Анастасия Валерьевна</i> КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	75
--	----

Григорьева Галина Евгеньевна, Максимова Полина Валериевна СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ	81
Закирова Татьяна Валерьевна ПРОВОКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, РАЗВИТИЯ ИХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ	86
Каницур Анна Германовна, Алферова Анастасия Вадимовна, Койчева Екатерина Ивановна РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	92
Каницур Анна Германовна, Антушева Дарья Юрьевна КУРС ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ В РАМКАХ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА	98
Каницур Анна Германовна, Балабанова Елизавета Андреевна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	104
Каницур Анна Германовна, Захарова Анжелика Владимировна ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	110
Каницур Анна Германовна, Ильина Ксения Викторовна УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	120
Каницур Анна Германовна, Попова Анастасия Алексеевна, Серяева Екатерина Артемовна ТЕМА «ЗНАНИЕ И ЯЗЫК» В РАМКАХ КУРСА ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА	125
Каницур Анна Германовна, Шутова Дарья Дмитриевна, Яковлева Анна Андреевна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ «LIT2GO» И «HEMINGWAY EDITOR» В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА	132
Колясникова Ольга Александровна ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ «RICH INTERACTION AND INFORMATION GAPS» (АКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И НЕДОСТАЮЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ) КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	138
Кулпина Тамара Александровна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	143

<i>Логонова Татьяна Германовна, Малкова Кристина Владиславовна</i> ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ НЕФОРМАЛЬНОГО СИНТАКСИСА В 8-м КЛАССЕ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	147
<i>Лузина Елена Владимировна</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГИМНАЗИИ	154
<i>Луковникова Юлия Александровна</i> ОПТИМИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ПЛАТФОРМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	160
<i>Магданова Мария Павловна, Мосина Маргарита Александровна</i> ЯЗЫКОВЫЕ КЛИШЕ ДЛЯ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	166
<i>Миндиярова Татьяна Николаевна, He Shuai, Wang Yongfeng, Jing Maoshui</i> DIFFICULTIES CHINESE STUDENTS ENCOUNTER LEARNING WESTERN PHILOSOPHY AND IN PHILOSOPHY	172
<i>Мишланова Светлана Леонидовна, Гамалей Елизавета Владимировна</i> ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	177
<i>Мосина Маргарита Александровна, Маркова Елена Романовна</i> ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	184
<i>Мосина Маргарита Александровна, Клочко Мария Анатольевна</i> МЕТАКОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ ПРИ РАЗВИТИИ УМЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО НА ИЗУЧАЕМОМ ЯЗЫКЕ	192
<i>Назарова Анастасия Викторовна, Соболев Наталья Владимировна</i> FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A MILITARY UNIVERSITY WITH THE USE OF MULTIMEDIA LINGUO-DIDACTIC MATERIALS	200
<i>Нельзина Елена Николаевна, Грацилёва Юлия Игоревна</i> СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ	207
<i>Нельзина Елена Николаевна, Грекова Мария Фёдоровна</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	216
<i>Нельзина Елена Николаевна, Кобелева Анастасия Сергеевна</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ	225

Нельзина Елена Николаевна, Мокиева Анастасия Александровна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ С ПОЛНЫМ ПОНИМАНИЕМ СОДЕРЖАНИЯ	230
Осколкова Виктория Равилевна PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A FUTURE TEACHER	237
Павлюкевич Любовь Владиславовна, Безматерных Александра Сергеевна ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	242
Павлюкевич Любовь Владиславовна, Кифер Елизавета Александровна ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	248
Павлюкевич Любовь Владиславовна, Овчинникова Юлия Николаевна ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	254
Павлюкевич Любовь Владиславовна, Пророкова Виктория Олеговна ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	259
Панина Елена Юрьевна, Булкина Мария Викторовна ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	264
Панина Елена Юрьевна, Калинин Максим Михайлович ОПЫТ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «КАНООТ!» НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	271
Панина Елена Юрьевна, Мельникова Анастасия Васильевна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОСКИ MIRO В ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ	280
Панина Елена Юрьевна, Сабурова Диана Сергеевна ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕРВИСА GOOGLE MEET В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	288
Погосова Наталья Олеговна АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ	294
Попова Наталья Сергеевна, Кулагина Алёна Игоревна РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ПРОГНОЗИРОВАТЬ ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ТЕКСТА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	299

<i>Попова Наталья Сергеевна, Черепанова Анастасия Николаевна</i> РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	306
<i>Почекаева Ирина Сергеевна, Конева Анастасия Андреевна</i> К УЧЕНИКУ С ЛЮБОВЬЮ: КАК ПОМОЧЬ ПРЕОДОЛЕТЬ ТРЕВОЖНОСТЬ ..	316
<i>Почекаева Ирина Сергеевна, Меркушина Екатерина Анатольевна</i> СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	324
<i>Почекаева Ирина Сергеевна, Сидоренко Вероника Александровна</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ	330
<i>Скрябина Екатерина Юрьевна, Музафарова Анжелика Альбертовна, Пикулева Полина Григорьевна</i> ГЕЙМИФИКАЦИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	336
<i>Скрябина Екатерина Юрьевна, Шакиров Михаил Константинович</i> «ИГРА-ПЯТИМИНУТКА» НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	340
<i>Смирнова Ирина Викторовна</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ- БИОТЕХНОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	344
<i>Соболь Наталья Владимировна, Шумский Семён Юрьевич</i> РАЗВИТИЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ КУРСАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯВЛЕНИЯ АББРЕВИАЦИИ (ВОЕННЫЙ ДИСКУРС)	351
<i>Тетерина Наталья Николаевна, Толимякова Мария</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕКСТОВ ЖАНРА «FEATURES» ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ	359
<i>Тихомирова Евгения Юрьевна</i> «АЛГОРИТМ ПЛАНИРОВАНИЯ ИДЕАЛЬНОГО МЕРОПРИЯТИЯ» КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА КУРСЕ CAS ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА	366
<i>Штиглуз Любовь Борисовна, Медведева Александра Андреевна</i> ПОДДЕРЖАНИЕ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ	372

I. ФИЛОЛОГИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ: СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ И СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Баранцева Ольга Александровна

канд. филол. наук, зав. кафедрой английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: barantseva@rambler.ru

Базина Виктория Алексеевна

студентка 751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: bazina.vik@gmail.com

ECOLOGY-RELATED NEOLOGISMS: SEMANTIC GROUPS AND WAYS OF WORD FORMATION

Olga Barantseva, Ph.D.

Head of the English Language, Philology and Interpretation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: barantseva@rambler.ru

Victoria Bazina

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: bazina.vik@gmail.com

Аннотация: статья освещает проблему возникновения в 2011–2021 гг. в английском языке неологизмов, связанных с экологической проблематикой. Дается анализ словообразовательных моделей, по которым они были образованы, выделяются семантические группы экологических неологизмов.

Ключевые слова: неологизм, словообразовательная модель, тематические группы неологизмов.

Abstract: the article gives an overview on the problem of ecology-related neologisms which appeared in the English language in 2011–2021. The word-formation models according to which these lexical units are built are discussed and semantic groups of ecology-related neologisms are identified.

Key words: neologism, word-formation model, thematic groups of neologisms.

В фокусе данного исследования оказываются слова, связанные с экологической тематикой. Рост их количества связан с нарастающими экологическими проблемами. В связи с набирающей оборот научной и технической революцией, на рубеже двадцатого и двадцать первого века человечество столкнулось с такими проблемами, как загрязнение окружающей среды и негативное влияние человека на природные ресурсы планеты. Все

природные составляющие окружающей среды в той или иной степени подверглись изменениям. По этой причине люди стали активно протестовать против разрушения природы, пытаясь остановить ее варварскую эксплуатацию. Как результат, множество экологических неологизмов появилось и продолжает появляться в различных языках, например: *eco-conscious*, *eco-speak*, *ecotourism*, *eco-refugee* и т. д. Более того, на сегодняшний день слова “*ecology*”, “*environment*”, “*sustainability*” стали наиболее широко распространенными терминами, используемыми не только учеными, но также и экономистами, политиками, журналистами и специалистами из различных отраслей промышленной и социальной сфер. Экологические неологизмы активно внедряются в медийный дискурс и используются в устной и письменной речи в разных языках и странах [2, с. 2].

Неологизмы, представленные в массмедийном экологическом дискурсе, преимущественно подразделяются на две коннотативные группы: со знаком «+» (номинация новых экологических продуктов производства, людей, борющихся с проблемами экологии и другие) и со знаком «-» (номинация природных катаклизмов и катастроф, людей, наносящих вред окружающей среде, и пр.), стилистически нейтральные лексемы практически отсутствуют. Такое разделение обусловлено тем, что человечество негласно разделилось на два лагеря: тех, кто верит в наличие экологических проблем и предпринимает действия для их решения, и тех, кто отрицает их существование или попросту пренебрегает данной информацией [1, с. 33].

Целью нашего исследования было отобрать неологизмы в сфере «Экологические проблемы» за период с 2011 по 2021 г. и провести их семантический и словообразовательный анализ.

Процесс поиска неологизмов в данной сфере включал изучение нескольких источников:

1) <https://dictionaryblog.cambridge.org/> – Кембриджский онлайн-словарь;

2) <http://www.macmillandictionary.com/> – онлайн-словарь издательства «Macmillan»;

3) <http://www.urbandictionary.com/> – онлайн-словарь слов и фраз англоязычного сленга;

4) <https://www.wordspy.com/> – онлайн-сборник английских неологизмов.

В результате анализа вышеперечисленных источников было отобрано 112 единиц.

По семантическому признаку были выделены следующие группы неологизмов в сфере «Экологические проблемы»:

1. Неологизмы, обозначающие экологические проблемы и явления, наносящие вред окружающей среде:

green swan – an unexpected event connected with climate change, which has serious financial consequences for economies across the world;

garbage patch – a collection of debris, mostly consisting of plastic, which moves around in the sea;

ecocide – destruction of the natural environment of an area, or very great damage to it;

vog – a type of air pollution that is a mixture of ash (= the soft grey or black powder that is left after a substance has burned) from a volcano, sulphur dioxide, and other gases;

hotumn – an autumn where the temperatures are warmer than usual for the season, thought to be at least partly caused by climate change;

carbon footprint – someone's carbon footprint is a measurement of the amount of carbon dioxide that their activities produce.

2. Неологизмы, описывающие меры, которые принимаются на государственном уровне по сохранению окружающей среды и уменьшению негативного воздействия, оказываемого на нее:

carbon offset – the activity of trying to stop the damage caused by activities that produce carbon by doing other things to reduce it, such as planting trees;

de-extinction – the (proposed or imagined) revival of an extinct species, typically by cloning or selective breeding;

eco-audit – an examination of how the behaviour of a business or group of people affects the environment;

green tax – any tax imposed with the aim of regulating activity in a way that benefits the environment;

reforestation – process of replacing trees that have been removed;

blue economy – an economy which seeks to conserve marine and freshwater environments while using them in a sustainable way to develop economic growth and employment, and to produce resources such as energy and food;

carbon tax – a tax on the use of fuels that produce gases that harm the atmosphere.

3. Неологизмы, обозначающие предметы и явления, которые имеют отношение к сохранению окружающей среды:

eco-hotel – a hotel with features and services designed not to be harmful to the environment;

Frankenfood – genetically engineered food;

frugal bottle – a type of bottle made from recycled paper, normally used to hold wine or other drinks;

vermicompost – compost (= material that is added to soil to improve its quality) that is made using earthworms;

vertical farm – a place where crops are grown in vertical layers in a controlled environment, usually without soil or natural light.

4. Неологизмы, связанные с образом жизни людей в экологическом контексте:

carborexic – a person who is obsessed with minimizing his or her use of carbon;

bivalvegan – someone who eats a mainly vegan diet but does eat bivalves such as oysters and mussels;

ecovore – someone who eats in an environmentally-conscious way;

freeganism – the practice of taking and using food or other items that other people, shops, or organizations have thrown away, so that they are not wasted;

planetarian – someone who buys, prepares and eats food in a way designed to have the smallest possible impact on the planet;

cyan shopper – someone who tries to buy only environmentally friendly products;

small-footprint living – a lifestyle that minimizes one’s impact on the environment;

recyclopath – a person who feels the need to recycle everything (the term can be used to refer to an extreme environmentalist);

green-collar – used to describe a job that is related to the protection of the natural environment;

precycling – buying particular products based on how recyclable or environmentally-friendly they are.

5. Неологизмы, обозначающие элементы массовой культуры и поведения, связанные с экологическими проблемами:

circular fashion – clothes that are designed and made in such a way that they will last for a long time, can eventually be repaired or redesigned instead of being thrown away, and cause little or no damage to the environment;

climate strike – a protest in which people refuse to go to work or school as a way of drawing attention to climate change and demanding action from governments;

Green Friday – an alternative to Black Friday, when consumers are encouraged to shop less and/or to buy sustainable products instead;

green marketing – the activity of trying to sell a product or the products of a particular company to consumers by emphasizing how they protect the environment;

trashion – fashion items and objects which are created from used, thrown-out and recycled elements;

slow fashion – the activity of making and buying clothes that are of high quality and designed to last, with low impact on the environment.

6. Неологизмы, связанные с эмоциональным откликом людей на экологические проблемы:

eco-anxiety – a state of stress caused by concern for the Earth's environment;

apocalypse fatigue – reduced interest in current or potential environmental problems due to frequent dire warnings about those problems.

Словообразовательный анализ неологизмов позволил выделить следующие модели:

1. Словообразование

Примером данного способа может служить английский неологизм “litterbug”, образованный с помощью основ “litter” и “bug” и обозначающий человека, который бросает мусор на землю в общественных местах.

По этой модели также образованы:

gas-sipper – a vehicle which is cheap to drive because it does not use a lot of fuel;

net-zero – (of a country, city, etc.) removing as many emissions (= gases that cause the earth to warm up) as it produces;

foodprint – a measurement of the impact on the environment of all processes needed to bring food to consumers.

К этой модели также относятся словосочетания, состоящие из ранее существовавших слов, сочетание которых придает новое значение:

reverse vending – the activity of putting empty plastic bottles into a machine so that they can be recycled, and getting a small amount of money back for each one;

season creep – the fact that in some countries seasons do not change as much or as regularly as they did in the past, thought to be caused by global warming;

shade balls – floating, plastic balls that cover the surface of a body of water to help prevent evaporation and algae growth, or to deter birds from landing or nesting on the water.

2. Аффиксация

Примером служит слово “**endling**”, обозначающее животное или другой биологический вид, представленный единственной последней особью. Данное слово образовано путем присоединения к основе “end” суффикса -ling, одно из значений которого – «обитатель».

По этой модели также образованы:

overgrazing – the act of allowing animals to eat so much grass in an area of land that the land is damaged;

eco-bling – ineffective green technology, particular equipment added on to an existing building that does little to reduce the building’s use of natural resources;

reforestation – process of replacing trees that have been removed;

precycling – buying particular products based on how recyclable or environmentally-friendly they are.

3. Словослияние

Примером словослияния служит неологизм “**airpocalypse**”, появившийся в результате слияния слов “air” и “apocalypse” и обозначающий катастрофический кризис, связанный с загрязнением атмосферы. По этой словообразовательной модели образованы:

cookprint (cook + footprint) – the environmental impact of using energy and other resources in order to prepare meals;

ecotecture (ecology + architecture) – architecture based on the principle of not harming the environment;

greenflation (green + inflation) – an increase in prices resulting from the move to a green economy;

laze (lava + haze) – a lava haze; a toxic cloud formed when hot lava flows into cold seawater;

sandscaping (sand + landscaping) – the activity of adding a large amount of sand to an existing beach to try to prevent or reduce the erosion of the coastline.

4. Сокращение

Путем сокращения был образован неологизм LEZ (low emission zone), который обозначает зону пониженных выбросов, въезд в которую запрещен или ограничен на определенных видах транспорта с целью предотвратить загрязнение воздуха.

По этой модели также образованы:

CCS → carbon capture and storage (a way of collecting the carbon produced when fuel is burned, so that it is not released into the air);

CDM → the Clean Development Mechanism (an arrangement by which richer countries provide money for projects that reduce greenhouse gas emissions in poorer countries and so are allowed to reduce their own emissions by a smaller amount);

GHG → greenhouse gas (a gas that stops heat from escaping from the atmosphere and causes the greenhouse effect);

TMDL → Total Maximum Daily Load (the largest amount of a pollutant that is allowed in a river or other large area of water before it has a harmful effect on the quality of the water).

Исходя из нашего исследования, самыми многочисленными являются группы неологизмов, обозначающих меры по сохранению окружающей среды и неологизмов, которые характеризуют образ жизни человека в экологическом контексте. Преобладание этих тематических групп может быть обусловлено тем, что в XXI в. общество активно заботится об окружающей среде, думает об экологических проблемах и способах их предотвращения. Следует также отметить, что такая словообразовательная модель, как словосложение, стала самой распространенной при образовании экологических неологизмов.

Список литературы

1. Чепурная М.А. Неологические репрезентанты концепта «экология» в англоязычном массмедийном дискурсе: дис. – Армавир, 2020. – 152 с.

2. Guslyakova A., Valeeva N., Vatkova O. “Green neology” and its role in environmental education (a media discourse approach) [Электронный ресурс] // E3S Web of Conferences 169. – 2020. – С. 2. – URL: https://www.e3sconferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/29/e3sconf_apeem2020_05004.pdf

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО МЕДИЦИНСКОГО ДИСКУРСА

Богатикова Евгения Павловна
преподаватель кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь
E-mail: bogatikova.eugene@gmail.com

Каменева Алина Дмитриевна
студентка группы ЯЛ/О-1-2017
факультета современных иностранных языков и литератур,
Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь
E-mail: alinakmnva@gmail.com

COMMUNICATIVE FEATURES OF ONLINE MEDICAL DISCOURSE

Eugenia Bogatikova
Lecturer, department of linguodidactics
Perm State National Research University, Perm
E-mail: bogatikova.eugene@gmail.com

Alina Kameneva
Student of the Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures
Perm State National Research University, Perm
E-mail: alinakmnva@gmail.com

Аннотация: статья посвящена изучению сетевого медицинского дискурса и коммуникации между врачом и пациентом, протекающей в интернет-опосредованном пространстве. В данном исследовании были выделены коммуникативные особенности онлайн-коммуникации, а также коммуникативные стратегии и тактики, которые врач актуализирует в своей письменной речи.

Ключевые слова: сетевой медицинский дискурс, медицинская коммуникация, онлайн-коммуникация, коммуникативные стратегии и тактики.

Abstract: this article is devoted to the study of online medical discourse and communication between a practitioner and a patient, which takes place in the Internet-mediated space. In this study the communicative features of online communication were highlighted, as well as communicative strategies and tactics that the doctor uses in his written speech.

Key words: online medical discourse, doctor-patient communication, online communication, communicative strategies and tactics.

Медицинский дискурс можно назвать одним из старейших видов дискурса, который претерпевает постоянные изменения в соответствии с реалиями того или иного времени.

На сегодняшний день одной из самых актуальных особенностей любого дискурса является его переход в онлайн-режим. Интернет-коммуникация стала одним из ведущих способов коммуникации. Особенно популярным общение

с врачами в Интернете стало в эпоху коронавируса, когда полностью пропала возможность посетить врача амбулаторно, а необходимость данных посещений возросла в разы.

Сетевой медицинский дискурс (СМД) – это формат взаимодействия между субъектами медицинского дискурса в сети Интернет, как между врачом и пациентом, так и между врачами-специалистами. СМД – понятие широкое и многогранное, в нем раскрывается коммуникация, целью которой является сохранение высокого уровня здоровья человека, характеризующаяся синтезом медицинских знаний, экспертного мнения, а также виртуальностью общения, его глобальностью и скоростью [3, с. 48]. Влияние сети Интернет распространяется на все уровни языка. Лексический уровень затрагивается наибольшим образом в данном случае, поскольку мы наблюдаем явные изменения в языковых единицах, используемых в случае онлайн-коммуникации. Часто используется профессиональный и компьютерный жаргон.

В настоящее время существует проблема организации эффективной коммуникации в сфере медицины в связи со скептическим отношением общества к современной медицине, а также общим недоверием пациентов к врачу и поиску подвоха во всей медицине. Отсутствие доверия приводит к ряду конфликтов, которые необходимо искоренять [8, с. 466].

Особенно прослеживается важность качественного осуществления общения именно в диалоге «врач – пациент», поскольку каждое действие, слово или манера поведения влияют на отношение пациента к врачу, на формирование тесных доверительных связей и эффективное лечение того или иного заболевания, в случае когда это необходимо. Коммуникация врача с пациентом характеризуется этическими ограничениями, дозированной и конфиденциальностью. Врач в данном случае старается использовать наиболее щадящий стиль общения с пациентом, чтобы заранее не травмировать его и не перегрузить информацией о заболевании [9, с. 424].

К каждому пациенту врачу необходимо найти свой индивидуальный подход. Коммуникация «врач – пациент» основана на взаимосвязанных элементах профессионального общения: отношения взаимного доверия, возникающие между врачом и пациентом, и отношения в рамках оказания необходимых медицинских услуг. Врач в рамках взаимодействия с пациентом может использовать различные виды тактик. Основные рабочие тактики в рамках данной курсовой работы – это: тактика убеждения, поощрения, утешения, эмоционально-настраивающая практика, мифологизация и метафоризация.

Тактика инструктажа – используются такие выражения, как «Необходимо», «Вы должны» и т. д., в рамках данной тактики врач объясняет, что следует делать или не делать пациенту для лечения заболевания. В рамках тактики аргументации врач разъясняет, что может произойти в том или ином случае и почему необходимо использовать конкретный метод лечения проблемы, используя такие выражения как «Если вы не будете следовать моим инструкциям, то...». Тактика сознательного умолчания используется для того,

чтобы не травмировать и не напугать пациента возможными осложнениями или другими побочными эффектами вследствие лечения, как правило, не следует раскрывать пациенту самые наихудшие последствия, поскольку это вызовет отвержение лечения и недоверие к врачу. Тактика поощрения также присутствует в арсенале тактик врача, и носит наиболее позитивный характер, поскольку в рамках нее врач сообщает пациенту, в чем он, например, улучшил свои показатели в рамках лечения [7, с. 68].

Часто врач использует тактику формирования хода мыслей пациента, когда предпринимает действия для того, чтобы «дистанцировать» от пациента весь негатив, который он мог получить от общения с другими врачами до этого. Врач может заранее говорить то, что пациент хочет произнести, вследствие чего фраза приобретает нейтральный, а не негативный оттенок [4, с. 6]. Врач может применять различные тактики и стратегии одновременно для оказания наибольшего эффекта на ход лечения и на отношения с пациентом.

В рамках проведенного исследования диалогов между врачами и их пациентами в социальной сети был выявлен ряд особенностей. Исследование было проведено с учетом коммуникативных тактик: основной – когнитивной, и вспомогательных – прагматической, диалоговой и риторической.

Когнитивная тактика выступает в данном случае в качестве основной и представляется на примере стратегий внушения и убеждения. Данная тактика позволяет реализовать профессиональные цели врача, поскольку в процессе общения с пациентами его действия напрямую направлены на концентрацию внимания больного на своем выздоровлении и на соблюдение схемы лечения.

Убеждение – один из видов когнитивной тактики, означающий некоторое воздействие на сознание пациента, привлечение его внимания к ходу лечения. При использовании данного вида тактики часто употребляются такие слова как «обусловлено», «необходимо», «грозит», «меняется» и другие слова, направленные на объяснение хода лечения и заболевания. Также присутствуют слова «нельзя», «запрещено» с целью предупредить и проинструктировать пациента [2, с. 10].

В качестве примера убеждения как популярной тактики, обратимся к материалу:

1) @haashirtalal: *I wear two masks instead of one, is it more effective?*

@doctor.mike: @haashirtalal not recommended (не рекомендуется)

2) @crazybetelgeize: *А вот как быть беременной? Что делать, если, к примеру, у ребенка в классе выявили ковид? Какие меры принимать?*

@doctor.gorbunova: @crazybetelgeize не надо переживать прежде всего. Беременные имеют риски не выше других. Соблюдайте стандартные меры профилактики пожалуйста, иных рекомендаций, к сожалению, нет

3) @mindymullen718: *So pregnant women need to wait until the 2nd trimester?*

@mamadoctorjones: @mindymullen718 nope, no need to wait.

4) @anna190919: Это интересно конечно только какие профилактические меры можно предпринять? А если ещё человек мнительный, ипохондрик – все, хана, вся жизнь будет посвящена поиску.

@doctor_marusenyka: @anna190919: например, таким людям надо чаще делать скрининги и вести более здоровый образ жизни

5) @kz.rs88: Is there any way to reduce the risk of clots post partum is when pregnant? Had no idea this was even a thing! @drjenniferlincoln: @kz.rs88 avoiding estrogen containing BC, if you've had a csection making sure you are up and walking, don't smoke!

Также в рамках когнитивной стратегии часто используется тактика поощрения пациента, посредством использования речевых оборотов «Молодец», «уже лучше», и другими словами, которые дают положительную оценку ситуации.

@cookingforboards: Omg seriously??? That's outrageous. Paps are one of my favorite screening tools as a FM doc. I actually did two already this morning!!

@dr.staci.t: @cookingforboards keep it up!

Далее следует отметить, что в рамках медицинского дискурса присутствуют не только когнитивные стратегии, но и прагматические и риторические. Рассмотрим поподробнее прагматические стратегии на примере наших диалогов [1].

Прагматическая стратегия включает в себя тактику самопрезентации и эмоционально-настраивающую тактику.

Эмоционально-настраивающая тактика заключается в том, чтобы настроить пациента на позитивный настрой в ходе его лечения и создать наиболее комфортную и благоприятную атмосферу между врачом и пациентом, что достигается словами утешения, а также созданием психологического комфорта.

В процессе утешения задача врача опровергнуть мнение пациента относительно заболевания и утешить его, используя различные лексические маркеры со значением нормы (все в порядке, нормально, и т. д.) [5, с. 16].

1) @amira 1306: Дарья, здравствуйте! Ответьте, пожалуйста, на мой вопрос, как гидроксихлорохин может влиять на ребенка? У меня ковид, я на ГВ, реб 7 месяцев, на смешанном питании, но смесь он не ест вообще. Мне назначили плаквенил, на мой вопрос ответили переходить на искусственное

@_infodoc : @amira 1306 Эффективность гидроксихлорохина поставлена под большие сомнения в испытаниях. С другой стороны, он не противопоказан кормящим, так как в молоко практически не проникает. @amira 1306: @_infodoc Спасибо вам огромное как гора с плеч @_infodoc_ : @amira_1306 Скорейшего выздоровления

2) @allie_petschke: Is there any data on recurrence rates with subsequent pregnancies? I had poly with my son and it was super stressful it ended up being idiopathic @dralrahmani: @allie_petschke generally no increased risk of recurrence in this setting!

Как было ранее отмечено, кроме утешения также используется тактика создания психологического комфорта, которая подразумевает некоторый юмор и иронию, с целью поддержания позитивной обстановки между врачом и пациентом.

@olechkin_durdom: Мария Евгеньевна, может, они не знают, что оно с недоказанной эффективностью? Ведь из каждого утюга нас убеждают, что изобрели панацею @doctor_marusenyka: @olechkin_durdom ну если они не знают, как надо проводить клинические исследования, то я тут даже не нахожу, что сказать

Мы уже рассмотрели прагматическую и когнитивную стратегию, перейдем к риторической. Данный вид стратегии необходимо использовать, чтобы прояснить ситуацию, выбрав наиболее оптимальный способ донесения до пациента информации о лечении в зависимости от уровня его образованности, а также языкового кода. В данном случае чаще всего используется две тактики: мифологизация (как правило, в общении с пациентами-детьми) и метафоризация (в общении со взрослыми пациентами) [6, с. 13].

Поскольку выбранные нами диалоги происходят между взрослыми пациентами и врачами в интернет-пространстве, то представляется логичным наиболее подробно рассмотреть тактику метафоризации.

Метафоризация часто используется как элемент воздействия на сознание пациента, поскольку метафоры позволяют не только дать оценку ситуации, но и в некотором роде управлять поведением пациентов. Как правило, при использовании данной тактики врач старается подобрать то слово, определение, которое поймет его пациент в соответствии с его осведомленностью в сфере медицины, возрастом и другими признаками. Здесь можно наблюдать достаточно примеров, связанных с коронавирусом, поскольку врачи довольно часто заменяют его официальное название COVID-19 на более простые его названия (ковид, корона, коронавирус).

Рассмотрим пример диалога: 1) *@bakytgulkasymbaeva: Возможно ли повторное заболевание вирусом? @dr.aliya.yerkinbay: @bakytgulkasymbaeva возможно! Если вы перенесли корону в бессимптомной и легкой форме форме.*

Безусловно, в рамках рассмотрения медицинского дискурса в сети Интернет вместе с перечисленными выше стратегиями возникают свои трудности, поскольку стратегии в большей степени рассчитаны на живой диалог между врачом и пациентом, чем на микродиалог в сети Интернет, поскольку некоторые моменты могут значительно отличаться в силу особенностей сетевого дискурса как такового, например, ограниченное количество символов для одного сообщения приводит к тому, что отсутствуют примеры использования некоторых стратегий или же их мало, поскольку врач старается уместить свой ответ в точное количество символов.

Несмотря на профессиональный ответ врача, который должен быть обусловлен медицинской терминологией, терминами они пользуются немного, разъясняют все более простым языком или используют сокращения:

@doctor_marusenyka: @annaiva831 вирусная пневмония будет долго разрешаться, ваш пример как раз показателен. Нет препаратов для ускорения процесса.

В заключение следует отметить, что исследование медицинского дискурса очень важно, поскольку он присутствует в жизни каждого человека, будь он пациентом или врачом. Повышенное внимание к сетевому медицинскому дискурсу объясняется активной цифровизацией институтов и ситуацией пандемии, которая вынудила общество учиться, работать и получать привычные услуги дистанционно. Так, привычная медицинская консультация стала интернет-опосредованной, а этот факт обусловил потребность описания ее особенностей с языковой точки зрения.

Список литературы

1. Акаева Э.В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса / Омск. гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского. – Омск, 2007. – 249 с.
2. Алексеева А.А. Лингвистические методы изучения медицинского интернет-дискурса в плоскостях «врач – пациент» и «пациент – пациент» // Современные проблемы клинической психологии и психологии личности / Новосиб. гос. ун-т. – Новосибирск, 2017. – С. 9–12.
3. Ахнина К.В., Макарова М.А., Юрманова С.А. Сетевой медицинский дискурс: лексические и стилистические особенности / ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». – 2018. – Т. 2 (6). – С. 48–53.
4. Барсукова М.И. Тактики диагностирующей стратегии медицинского дискурса // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2006. – № 2.
5. Безменова Н.А., Герасимов В.И. Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики: сб. обзоров. – М., 1984. – С. 16–18.
6. Коммуникативные стратегии медицинского дискурса // Материалы Международной конференции по функциональной лингвистике. – Ялта, 2004. – С. 13.
7. Майборода С.В. Коммуникативные стратегии и тактики в речевой партии врача в диалоге о самолечении // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 448. – С. 65–74.
8. Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача / Т.В. Кочеткова, М.И. Барсукова, Е.А. Ремпель, А.Я. Рамазанова // Мир науки, образования и культуры. – 2018. – № 3 (70). – С. 466–468.
9. Никитина М.С., Мамутова Э.Н. Речевые стратегии и тактики в коммуникации «врач – пациент» // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. – 2018. – С. 423–426.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ТРАНСЛЯЦИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО КИНОАДАПТАЦИИ

Григорьева Галина Евгеньевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com*

Драчева Анна Павловна

*студентка 745 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: shadowsofyourinspiration@gmail.com*

THE TRANSLATION OF INTERTEXTUAL LINKS BETWEEN LITERARY FICTION AND ITS FILM ADAPTATIONS

Galina Grigorieva, Ph.D.

*Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com*

Anna Dracheva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 745
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: shadowsofyourinspiration@gmail.com*

Аннотация: в статье рассматривается перевод интертекстуальных включений в киноадаптациях художественных произведений. Через сопоставительный анализ интертекстуальных включений на исходном языке и языке перевода анализируются отношения между литературным произведением и кинотекстом его экранизации.

Ключевые слова: кинотекст, кинодиалог, экранизация, интертекстуальность, интертекстуализмы, перевод.

Abstract: the authors discuss the translation of intertextual inclusions in film adaptations for their literary fiction. The relations between a literary work and the film text of its adaptation are analyzed through a comparative analysis of intertextual inclusions in the source language and the target language.

Key words: film text, film dialogue, screen adaptation, intertextuality, intertextualisms, translation.

Переводческая проблема передачи интертекстуальных связей между кинолентой и литературным произведением, задуманных режиссером и автором оригинального сценария, бережно отработанных актерами, вплоть до полного цитирования фрагментов из первичного литературного произведения, является сложной, так как интертекстуализмы и их связи не всегда распознаются даже носителями языка и культуры оригинала, а тексты, в силу

своей природы, не всегда предоставляет необходимые и достаточные условия для распознавания и сохранения этих связей.

Существуют два вида перевода кинофильмов – дублирование и субтитрование, каждый из которых должен соответствовать критериям эквивалентности и адекватности. Сохранение интертекстуализмов является важным для соблюдения этих двух критериев. Чтобы сохранить интертекстуальные включения, необходимо понимать специфику кинопереводческой работы в конкретной коммуникативной ситуации, а также способность и потребность целевой аудитории воспринять данные включения.

Рассмотрим процесс трансляции интертекстуальных связей между кинолентой и литературным произведением подробнее. Текст кинофильма принято рассматривать как определенный, особый тип аудиовизуального текста – кинотекст. Кинотекст – это связанное, цельное и завершенное сообщение, выраженное при помощи невербальных (иконических и/или индексальных) и вербальных (лингвистических) знаков [5]. Невербальными компонентами служат внешний вид героев, обстановка, а также жесты и мимика, используемые для выражения эмоций и внутренних переживаний героев. Вербальные компоненты в кинотексте выражены через реплики персонажей, их диалоги и закадровую речь. Основным выражением вербального компонента кинотекста является кинодиалог.

Кинодиалог, или же диалог в кино (англ. «film dialogue») – все, что проговаривается в фильме, все разговорные линии [2]. Кинодиалог должен быть более компактным и использоваться более экономно, чем диалоги в художественных произведениях и художественных постановках.

Особым видом кинофильма является экранизация (кинофильм, основанный на художественном, литературном произведении). В первую очередь, экранизация – это особая интерпретация оригинального произведения режиссером, его видение данной истории. По этой причине, многие детали, такие как второстепенные события и персонажи, не попадают в киноверсию, сюжет становится более лаконичным и такие «потери» неизбежны. Главным образом, художественные произведения связаны с экранизациями с помощью интертекстуальных связей.

Согласно определению, которое принадлежит В.Е. Чернявской, интертекстуальность – это текстовая категория, отражающая соотношенность одного текста с другими, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения [6]. Другими словами, это существенный признак любого текста, заключающийся в связи одного текста с другими, обеспечивающий появление дополнительной информации и смыслов. Интертекстуальность выражается наличием между текстами связей, благодаря которым тексты (или части текстов) могут прямо или косвенно ссылаться друг на друга. Интертекстуальные связи могут быть

выражены общими деталями сюжета, композиции, характера героев и т. д. Передача интертекстуальных включений является сложной задачей для переводчика, так как интертекстуализмы и их связи не всегда распознаются даже носителями языка и культуры оригинала.

В качестве материала для исследования в данной статье были использованы: текст литературного произведения Л. Кэррола «Приключения Алисы в Стране чудес» [1] и текст его литературного перевода за авторством Ю. Нестеренко [4], а также кинотекст художественного фильма Тима Бёртона «Алиса в Стране чудес» и его перевод, выполненный Антоном Уточкиным. «Alice in Wonderland» (рус. «Алиса в Стране чудес») представляет собой фильм – адаптацию (экранизацию), и переосмысление широко известной сказки Л. Кэррола. Название фильма почти полностью отсылается на произведение Льюиса Кэррола (Ср.: «Alice in Wonderland» и «Alice's Adventures in Wonderland» (рус. «Алиса в Стране чудес» и «Приключения Алисы в Стране чудес»)), Льюис Кэррол заявлен соавтором сценария этого фильма. В фильме также присутствуют элементы следующей книги серии «Through the Looking-Glass, and What Alice Found There» (рус. «Алиса в Зазеркалье»).

Анализируемый кинотекст содержит интертекстуальные связи с соответствующим ему книжным оригиналом (выраженные посредством прямых и скрытых цитат, а также аллюзий на произведение Л. Кэрролла «Приключения Алисы в Стране чудес»). Режиссер кинофильма Тим Бёртон часто обращается к приемам, отражающим специфичный литературный стиль Кэрролла, таким как неологизмы, каламбуры и нонсенсы.

В процессе перевода интертекстуальных включений, переводчик текста кинофильма как обращается к уже существующим переводам литературного произведения, так и переводит их самостоятельно. Решения, принятые переводчиком при переводе интертекстуальных включений, можно разделить на две группы, согласно классификации И.С. Алексеевой: полная или частичная утрата интертекстуальности; сохранение интертекстуальности или замена интертекстуального элемента, содержащегося в оригинальном тексте, на интертекстуальный элемент, вызывающий аналогичные ассоциации в тексте перевода [3].

Рассмотрим обе группы подробнее.

Утрата интертекстуальности. В процессе перевода некоторых интертекстуализмов переводчик не обращается ни к одному из существующих переводов «Алисы в Стране чудес», тем самым полностью нарушая интертекстуальные связи между литературным произведением и его киноадаптацией.

Примером этого может послужить перевод стихотворения «Twinkle, Twinkle Little Bat», которое является пародией на стихотворение Дж. Тейлор «Twinkle, Twinkle Little Star».

Отказ от передачи интертекстуальных связей при переводе

ИТ кинофильма	ИТ литературного произведения
Twinkle, twinkle little <i>bat</i> ! How I wonder where you're at! Up above the world you fly, Like a tea tray in the sky.	Twinkle, twinkle little <i>bat</i> ! How I wonder where you're at! Up above the world you fly, Like a tea tray in the sky.
ПТ кинофильма	ПТ литературного произведения
Светит <i>звездочка</i> с небес, Непонятно на кой бес. В завтрак, в ужин и в обед Глазки режет ясный свет.	<i>Нетопырь</i> , пари, пари! С высоты на пир смотри! Как поднос ты в вышине, Что ты ешь, понять бы мне!

В оригинальном стихотворении Л. Кэррол поменял образ звезды (из стихотворения Дж. Тейлор) на образ летучей мыши, которая парит в небесах подобно чайному подносу. В переводе Ю. Нестеренко это сравнение сохранено (нетопырь, выбранный в целях сохранения ритма стихотворения из-за меньшего количества слогов, означает крупную летучую мышь), однако переводчики возвращают в стихотворение образ звезды, обращаясь оригиналу Тейлор, и пародируют его по-своему, высмеивая в своем варианте Красную Королеву.

Переводчик также переводит следующее интертекстуальное включение без опоры на уже существующие переводы:

Отказ от передачи интертекстуальных связей при переводе

ИТ кинофильма	ИТ литературного произведения
<i>Time</i> became quite offended and stopped altogether.	If you know the <i>Time</i> as well as I do, you wouldn't talk about wasting it. It's <i>him</i> .
ПТ кинофильма	ПТ литературного произведения
Ну а <i>Время</i> разобиделось и остановилось.	Если бы ты так же хорошо знала <i>Время</i> , как я, – сказал Шляпник, – ты бы не называла его «оно». <i>Время</i> – <i>он</i> .

Во вселенной, созданной Л. Кэрроллом для «Приключений Алисы в Стране чудес», *Время* – одушевленное существо, с которым знаком Шляпник, по отношению к которому, как он же и утверждает, нужно использовать местоимение он/he, а не оно/it, как диктуют правила как английского, так и русского языков. Льюис Кэррол использует прием персонификации или олицетворения и Ю. Нестеренко в своем переводе сохраняет это, и в переводе киноадаптации олицетворение сохраняется, однако род *Времени* остается средним, а не мужским (*время* – оно – разобиделось и остановилось). Таким образом, интертекстуальная связь, заложенная в эту фразу режиссером, исчезает при переводе на русский.

Сохранение интертекстуальности. Перейдем к рассмотрению тех интертекстуальных включений, перевод которых совпадает с переводами произведения «Приключения Алисы в Стране чудес». Существует множество различных переводов этого литературного произведения на русский язык.

В различных вариантах перевода могут отличаться как имена персонажей, так и фигуры речи, и стихотворные включения в текст. Например, имя одного из основных персонажей истории, the Hatter, переводится как Болванщик (в переводе Н. Демуровой), как Сапожник (в переводе А. Кононенко), как Шляпа (в переводе Б. Заходера) или как Шляпник (в переводах В. Набокова, Ю. Нестеренко и Н. Старилова). Именно последний вариант и выбирают переводчики киноадаптации. Различные варианты перевода «Приключений Алисы в Стране чудес» могут также совпадать друг с другом. В основном в этих случаях с ними совпадает и перевод кинотекста, например:

Таблица 3

Сохранение интертекстуальных связей при переводе

ИТ кинофильма	ИТ литературного произведения
Off with his head!	Off with his head!
ПТ кинофильма	ПТ литературного произведения
Голову с плеч!	Голову с плеч!

«Голову с плеч!» («Off with his/her/your head») – узнаваемая фраза персонажа Красной Королевы. Это высказывание вошло в массовую культуру как языка оригинала, так и русского языка. Сохранение стандартного, общепринятого перевода фразы в переводе киноадаптации необходимо для того, чтобы зритель смог ее идентифицировать. Переводчики кинотекста это понимают и обращаются к уже существующим переводам «Приключений Алисы в Стране чудес», чтобы не нарушить существующую связь между литературным произведением и кинофильмом. То же самое справедливо и для других вошедших в массовую культуру фраз

Как уже упоминалась, существует множество переводов «Алисы в Стране чудес» Л. Кэрролла на русский язык. Перед переводчиками экранизации встал вопрос выбора одного из них как основы для их перевода. Выбор одного из уже существующих переводов произведения обосновывается стремлением к однообразию в переводе интертекстуальных включений. Предположительно, переводчики опирались на перевод Юрия Леонидовича Нестеренко. Об этом можно судить по следующим совпадениям между переводами:

Таблица 4

Сохранение интертекстуальных связей при переводе

ИТ кинофильма	ИТ литературного произведения
Curiouser and curiouser.	Curiouser and curiouser.
ПТ кинофильма	ПТ литературного произведения
Все страньше и страньше.	Все страньше и страньше.

Таким образом, интертекстуальные связи и включения присутствуют в любом типе текстов, включая кинотекст. Интертекстуальность обеспечивает появление дополнительной информации. Мы проанализировали текст кинофильма «Алиса в Стране Чудес» для выявления в нем интертекстуальных включений и связей с оригинальным произведением. Для перевода интертекстуальных включений переводчики, скорее всего, описались на перевод «Приключений Алисы в Стране чудес» на русский язык, выполненный Ю. Нестеренко. Однако некоторые из существующих в английской версии кинофильма интертекстуальных включений не были идентифицированы переводчиками, что привело к необходимости переводить их самостоятельно и, следовательно, к нарушению интертекстуальности. Перевод интертекстуализмов может вызывать затруднения у переводчиков, однако переводчику необходимо уметь выявлять интертекстуальные связи в тексте оригинала и знать способы их перевода для соблюдения критериев адекватности и эквивалентности перевода.

Работая над созданием переводной версии кинофильма, переводчик должен оценить необходимость трансляции интертекстуальных связей между кинолентой-оригиналом и литературным произведением, на основе которого происходит экранизация, поскольку эти связи являются частью общего замысла режиссера и автора сценария, целенаправленно отрабатываются и сохраняются в кинодиалогах создателями фильма, и потеря этих связей при переводе зачастую нарушает общее смысловое пространство киноленты.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – М.: Академия, 2004. – 180 с.
2. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес [Электронный ресурс] / пер. с англ. Ю. Нестеренко. – URL: http://lib.ru/CARROLL/alisa_yun.txt (дата обращения: 22.04.2022).
3. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). – М.: Водолей Publishers, 2004. – 153 с.
4. Черняевская В.Е. Интертекстуальность как текстообразующая категория вторичного текста в научной коммуникации: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. – Ульяновск, 1996.
5. Carroll L. Alice's Adventures in Wonderland. – A Book Virtual Digital Edition, Volume One Publishing. – Chicago, Illinois, 1998.
6. Katz E. The Film Encyclopedia, Seventh Edition. N.Y.: Harper Collins, 2012. – 1081 p.

**ПЕРЕВОД МЕТАФОРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М. ХЭДДОНА «ЗАГАДОЧНОЕ
НОЧНОЕ УБИЙСТВО СОБАКИ»)**

Ивинских Наталья Петровна

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ivinskikh@mail.ru*

Семикина Юлия Анатольевна

*студентка 745 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: semikinaulia75@gmail.com*

**THE TRANSLATION OF METAPHOR IN LITERARY TEXT
(BASED ON „THE CURIOUS INCIDENT OF THE DOG IN THE NIGHT-
TIME“ BY M. HADDON)**

Natalie Ivinskikh, Ph.D.

*Associate Professor, the English Language, Philology and Interpretation Department,
Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm
E-mail: ivinskikh@mail.ru*

Julia Semikina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 745 gr,
Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm
E-mail: semikinaulia75@gmail.com*

Аннотация: в статье рассматривается и анализируется перевод метафоры в художественном тексте. Иллюстрируются приемы перевода метафоры по П. Ньюмарку. Метафора рассматривается с точки зрения когнитивного подхода.

Ключевые слова: метафора, перевод, художественный текст, область-источник, область-мишень.

Abstract: this article deals with the translation of metaphor in the literary text. The examples illustrate Newmark's classification of translation of metaphor. The focus of the research is the cognitive approach.

Key words: metaphor, translation, literary text, source-domain, target-domain.

Метафора является эффективным и действенным способом выражения экспрессивности, имеющим огромное влияние на сознание человека. Будучи многогранным явлением, метафора широко используется в различных типах дискурса. Изучением метафоры занимались и занимаются такие ученые, как Аристотель, Кубрякова Е.С., Арутюнова Н.Д., Алексеева Л.М., Мишланова С.Л., Дж. Лакофф и др. Метафора изучается на разных уровнях (лингвистическом, когнитивном и коммуникативном), этим объясняется

наличие многочисленных определений. По Глазуновой О.И., метафора (метафорическая модель) – «уподобление одного явления другому на основе семантической близости состояний, свойств, действий, характеризующих эти явления, в результате которого слова (словосочетания, предложения), предназначенные для обозначения одних объектов (ситуаций) действительности, употребляются для наименования других объектов (ситуаций) на основании условного тождества приписываемых им предикативных признаков» [1].

Современная когнитивная лингвистика считает метафору не тропом, призванным украсить речь и сделать образ более понятным, а формой мышления. В коммуникативной деятельности метафора – важное средство воздействия на интеллект, чувства и волю адресата. В любой метафоре можно выделить предмет (что), образ (с чем), и признак (на основании чего) сравнения. Другими словами, область-мишень и область-источник.

Рассматривая когнитивные аспекты использования метафор, следует отметить, что метафора обычно рассматривается как видение одного объекта через другой. В когнитивных процессах сложные непосредственно ненаблюдаемые мыслительные пространства соотносятся через метафору с более простыми, хорошо знакомыми мыслительными пространствами.

Бесспорно, что перевод лингвистических средств выразительности, к которым относится и метафора, бывает весьма затруднителен не только для начинающих переводчиков, но и для профессионалов в силу нескольких факторов: отсутствие адекватного эквивалента в языке перевода, различия в реалиях двух языков, их культурах и системах ценностей, которые неизбежно ведут к невозможности прямого перевода.

Существуют различные классификации приемов перевода метафоры. П. Ньюмарк в качестве критериев выделяет: сохранение образа в языке перевода; замену образа языка источника стандартным образом языка перевода, который не противоречит культуре речи; воспроизведение метафоры с помощью образного сравнения с сохранением образа и возможной частичной заменой экспрессии; перевод метафоры с помощью образного сравнения (а иногда метафоры) с толкованием значения (иногда может привести к потере экспрессивности высказывания); воспроизведение семантики метафоры описательно (применяется, если метафора нечеткая и ее сохранение неуместно, даже если некоторые аспекты установки высказывания могут быть утрачены); опущение метафоры, если она является необязательной (избыточной); сохранение метафоры с конкретизацией значения для усиления образа [4].

Перевод метафоры связан с решением целого ряда лингвистических, литературоведческих, культурологических, философских и даже психологических проблем. Необходимость правильного подхода к изучению способов перевода метафоры обусловлена важностью адекватной передачи

образной информации и воссоздания стилистического эффекта исходного текста в переводе.

Питер Ньюмарк предложил следующие стандартные процедуры перевода метафор: 1) сохранение аналогичного метафорического образа, т. е. дословный перевод, 2) перевод метафоры сравнением, 3) замена эквивалентной метафорой в языке перевода, 4) сохранение аналогичного метафорического образа с добавлением объяснения, которое делает основание сравнения эксплицитным, 5) перефразирование [3].

В качестве материала для исследования перевода метафоры в художественном тексте мы выбрали произведение английского писателя Марка Хэддона и перевод его произведения «Загадочное ночное убийство собаки», выполненный Анастасией Куклей [2]. История рассказывается от лица Кристофера Буна – 15-летнего подростка, который страдает аутизмом и обучается в специализированной школе. Учительница Шивон порекомендовала ему вести дневник, где он описывает свои дни и различные мысли, которые приходят ему в голову. Кристофер обладает высокими способностями к точным наукам и фотографической памятью, но почти не способен к социальному взаимодействию, не может «читать» эмоции других людей и практически не испытывает их сам. Он терпеть не может, когда к нему прикасаются, не может смотреть людям в глаза, не понимает шуток и метафор. История начинается с того, что Кристофер обнаруживает мертвую собаку в саду своей соседки, миссис Ширз. Несмотря на то, что его отец Эд предупреждал Кристофера не вмешиваться, Кристофер решает расследовать смерть собаки. При этом он обнаруживает, что его мать не умерла, как сказал ему отец, а жива и здорова, живет в Лондоне. Он также обнаруживает, что это его отец убил собаку. Кристофер чувствует, что его отец – убийца, которому он не может доверять. Он больше не может жить с ним и поэтому отправляется в Лондон, чтобы найти свою мать. Кристоферу трудно привыкнуть к своей новой жизни в Лондоне, и он возвращается в свой родной город, чтобы сдать экзамен по математике на пятерку. Произведение заканчивается тем, что он его сдает и осознает, что теперь он может осуществить свои планы на будущее.

Придерживаясь классификации П. Ньюмарка, рассмотрим некоторые примеры из произведения.

1) Сохранение аналогичного метафорического образа, т. е. дословный перевод.

They had a skeleton in the cupboard. (У каждой семьи есть свой скелет в шкафу.)

He also had a very hairy nose. It looked as if there were two very small mice hiding in his nostrils. (И у него было очень много волос в носу. Казалось, будто у него в ноздрях прячутся две маленькие мышки.)

And I didn't open my eyes and I didn't look at my watch. And it was like being in a dark room with the curtains closed so I couldn't see anything, like when you wake up at night, and the only sounds you hear are the sounds inside your head. (Так что я не открывал глаз и не смотрел на часы; я будто находился в темной комнате с закрытыми шторами. Я ничего не видел, как бывает, когда просыпаешься ночью – и нет ничего, кроме звуков у тебя в голове.)

В вышеприведенных примерах мы видим сохранение одного и того же образа, использование дословного перевода (*skeleton* – скелет, *cupboard* – шкаф; *two very small mice* – две маленькие мышки, *in his nostrils* – у него в ноздрях; *being in a dark room with the curtains closed* – находился в темной комнате с закрытыми шторами, *when you wake up at night* – когда просыпаешься ночью, *the sounds inside your head* – звуки у тебя в голове.)

2) Перевод метафоры сравнением.

I like it when it rains hard. It sounds like white noise everywhere, which is like silence but not empty. (Мне нравится, когда идет сильный дождь. Он звучит как белый шум, который как бы тишина, но не пустота.)

It was like the room was swinging from side to side, as if it was at the top of a really tall building and the building was swinging backwards and forwards in a strong wind. ... (Это было так, словно комната качалась из стороны в сторону, как если бы она располагалась на самом верху очень-очень высокого здания и здание качалось взад-вперед от сильного ветра ...)

They (questions) were stacking up in my head like loaves in the factory where Uncle Terry works. (Мне это (имеется в виду вопросы) показалось похожим на буханки хлеба с фабрики, где работает дядя Терри.)

В данных примерах мы можем наблюдать сравнение, на которое указывают союзы (*like* – как, *like* – словно, *as if* – как если бы), применяемые в этом виде приемов перевода метафор. Дождь сравнивают с белым шумом, который как тишина. Комната же качается так будто бы она располагается на самом верху очень высокого здания. А вопросы сравнивают с буханками хлеба, которые друг за другом появляются на конвейере на фабрике.

3) Замена эквивалентной метафорой в языке перевода.

I laughed my socks off. (Я сейчас лопну от смеха.)

I will seriously lose my rag. (Я окончательно потеряю терпение.)

I'm going to hit the hay. (Я собираюсь завалиться спать.)

Здесь демонстрируются действительно существующие эквивалентные метафоры в русском языке, *to lose one's rag*, т. е. *потерять терпение*, *выйти из себя*, данное выражение мы используем достаточно часто. Во втором же случае, и в том и в другом языке данная метафора означает то состояние человека, при котором он очень сильно и громко смеется, не может прекратить смеяться. В последнем примере также представлена эквивалентная метафора, которая означает «идти спать» или «отправиться на боковую».

4) Сохранение аналогичного метафорического образа с добавлением объяснения, которое делает основание сравнения эксплицитным.

*...there was the **circular lid** of a very old metal pan leaning against the wall. And it was covered in rust. And it looked like the surface of a planet because the rust was shaped like countries and continents and islands.* (И увидел круглую крышку от очень старой кастрюли. Она была прислонена к стене и вся покрыта ржавчиной. Она выглядела как поверхность планеты, потому что пятна ржавчины были похожи на очертания стран, континентов и островов.)

*They do what is called **glancing** which is the same word for **bumping off something and carrying on in almost the same direction**, e.g. when a snooker ball glances off another snooker ball.* (Они делают то, что называется **бросить взгляд**. Это как будто их взгляд ударяется обо что-то и продолжает движение дальше, почти в ту же сторону, что и раньше, но не совсем. Вроде как один бильярдный шар ударяется о другой бильярдный шар.)

*And then I imagined **crossing out all the possibilities which were impossible, which is like in a maths exam, (when you look at all the questions and you decide which ones you are going to do and which ones you are not going to do and you cross out all the ones which you are not going to do because then your decision is final and you can't change your mind).*** (Потом я представил, что **перечеркиваю те варианты, которые мне не подходят**. Это было похоже на экзамен по математике, когда ты смотришь на вопросы и думаешь, какой из них тебе выбрать. И ты **перечеркиваешь те вопросы, на которые не собираешься отвечать**, поскольку это значит, что твое решение окончательное и ты не можешь переменить мнение.)

В этих примерах мы видим, что метафора передается на русский язык неким объяснением. То есть почему крышка была похожа на поверхность планеты, потому что находящиеся на ней пятна ржавчины выглядели как очертания стран, континентов и островов. Во втором примере мы видим объяснение того, что значит «бросить взгляд», как будто взгляд ударяется обо что-то и дальше продолжает свое движение. В последнем же примере автор объясняет нам от имени главного героя, что он имеет в виду, когда решает, как ему будет правильнее поступить, а какой вариант неприемлем.

5) Перефразирование.

*The dog was **stone dead**.* (Собака была **мертвее мертвого**.)

*And then I decided to do what is called **Trying a Different Tack**...* (Потом я решил сделать то, что называется **перевести разговор в другое русло**...)

*Malaysia, **truly Asia**.* (Малайзия – **истинное лицо Азии**.)

Рассматривая данные примеры, мы понимаем, что здесь используется перефразирование, т. е. образ остается схожим, но не точно таким же, как в оригинале – *stone dead* – мертвее мертвого; *trying a different tack* – перевести разговор в другое русло; *truly Asia* – истинное лицо Азии.

Таким образом, метафора является частью переводческой системы и поддается адекватному переводу. Существует множество способов перевода метафор. Вследствие чего, основной задачей переводчика остается выбрать наиболее подходящий вариант. Мы рассмотрели способы передачи метафоры на русский язык, опираясь на классификацию Питера Ньюмарка. Что касается особенностей перевода, мы понимаем, что перевод метафор может вызвать затруднение, как у начинающих переводчиков, так и у профессионалов, так как при передаче метафоры на русский язык, следует помнить о том, что буквальный перевод здесь неуместен, адекватный эквивалент в переводящем языке может отсутствовать, а утрата метафоры при переводе может привести к тому, что смысл будет передан не в полной мере. Следовательно, переводчику требуется найти подходящий способ передачи метафоры на русский язык.

Список литературы

1. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. – СПб.: Питер, 2000. – 190 с.
2. Куклей А.Л. «Загадочное ночное убийство собаки» [Электронный ресурс]. – URL: <https://booksonline.com.ua/view.php?book=139954&page=19> (дата обращения: 18.04.2022).
3. Шикалов С.В. Способы перевода метафор в концепции Питера Ньюмарка // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 9 (588). – С. 156–162.
4. Newmark P. Approaches to Translation. – Oxford: Pergamon Press, 1988. – 214 p.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Логинова Татьяна Германовна

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: tatyana.loginova@gmail.com*

Хуснулина Софья Фаритовна

*студентка z751 гр. факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: husnulinasofa@gmail.com*

THE STUDY OF LINGUO-CULTURAL CONCEPTS IN THE PROCESS OF INTERPRETING A LITERARY TEXT

Tatiana Loginova, Ph.D.

*Associate Professor, the English Language, Philology and Interpretation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: tatyana.loginova@gmail.com*

Sofia Khusnulina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group z751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: husnulinasofa@gmail.com*

Аннотация: в статье рассмотрена специфика изучения лингвострановедческих реалий в процессе интерпретации художественного текста. Описаны ключевые требования к толкованию иноязычного текста, содержащего обозначения предметов, явлений истории, культуры, экономики, политики, быта страны изучаемого языка. Перечислены особенности лингвострановедческих реалий, приемы сохранения лингвокультурной атмосферы. Указан эффективный способ подготовки художественного текста к лингвострановедческому комментированию.

Ключевые слова: лингвострановедческие реалии; интерпретация художественного текста; лингвострановедческое комментирование.

Abstract: the article considers the specifics of the study of linguo-cultural concepts in the process of interpreting a literary text. The key requirements for the interpretation of a foreign language text containing the designations of objects, phenomena of history, culture, economy, politics, life of the country of the studied language are described. The features of linguistic and cultural concepts, methods of preserving the linguistic and cultural atmosphere are listed. An effective way of preparing a literary text for linguistic and cultural commentary is indicated.

Key words: linguo-cultural concepts, interpretation of a literary text, linguistic and cultural commentary.

Любая интерпретация художественного текста в процессе обучения иноязычному общению осуществляется с использованием специальной терминологии и основывается на особых методологических правилах, оставаясь при этом очень личностным истолкованием смысла произведения и идеи автора.

Каждое художественное литературное произведение отражает, в первую очередь, индивидуальный стиль автора, на который оказали влияние его мировоззрение, эстетические взгляды, самые разные лексические и грамматические языковые средства. Умение писателя максимально полно передать информацию дают возможность читателю глубоко понять все оттенки смысла, оценить художественную ценность текста [1, с. 311].

Интерпретируя текст в процессе освоения иноязычной языковой компетенции, каждый читатель, в силу своих личностных факторов, по-своему воспринимает процесс авторского познания окружающего мира. Таким образом, индивидуальная интерпретация текста зависит от того, как расставляет в тексте акценты читатель.

При обучении интерпретации художественного текста необходимо обращать внимание на всю сложность и многослойность мыслей и чувств автора, специфическую структуру смысловой информации, скрытую внутреннюю организацию, поскольку реконструировать замысел писателя можно только из самого авторского текста. Такой подход формирует культуру понимания художественного произведения.

Качественному истолкованию художественного текста для понимания его смысла способствуют определение его жанровых отличительных черт, выделение ключевых слов и ассоциаций, оценка насыщенности экспрессивно окрашенными лексическими единицами, тропами, определение стиля, типа, композиционного решения, анализ фонетической, морфологической, синтаксической специфики, а также чтение литературной критики, исследование претворения литературного произведения в иных видах искусства (живопись, музыка, кино) [3, с. 126].

В процессе истолкования текста рассматриваются языковые репрезентации социокультурных реалий, так как при обучении иностранному языку предполагается овладение информацией о социальных и культурных привычках его носителей, т. е. их так называемых фоновых знаниях.

Языковой материал страны изучаемого языка, отражающий ее культурную специфику, должны знать и говорящий, и слушающий, поскольку именно на этом основывается любой коммуникативный акт. В такого рода «фоновые» знания заложена вся информация уже постигнутой людьми социальной реальности: базовые сведения, касающиеся мировой и национальной истории, литературы, культуры, реалий быта и правил поведения [6, с. 63].

Изучая социальную обусловленность языка, специалисты по лингвострановедению делают упор на значении слова, семантика которого обладает «экстралингвистической» сущностью, отражающей прямым или косвенным образом специфику обслуживаемой языком культуры.

Посредством введения лингвострановедческого компонента формируется лингвострановедческая компетенция, отражающая целостное представление личности о традициях, обычаях, реалиях национальной общности людей, проживающих в стране изучаемого языка. При этом представляется гораздо более эффективной такая форма овладения лингвострановедческими реалиями, как анализ аутентичного художественного текста, чем исследование абстрактных лексических единиц, обозначающих явления культуры, быта, истории страны, язык которой изучается в качестве иностранного [4].

Национально-культурная семантика ярко выражена в обозначениях вещей и явлений, характерных для одной культуры, но не присутствующих в другой, в словах, в которых совпадает основное значение, но не совпадают культурно-исторические ассоциации, а также в фоновой лексике, имеющей аналоги в сравниваемой культуре, но отличающейся национальной спецификой.

Национальное своеобразие мировоззрения и мировосприятия носителя языка хорошо отражают фразеологические обороты, позволяющие сравнивать лексические единицы без понятийных аналогов в сопоставляемых языках и слова с несовпадением части семантических долей, дающие возможность отнести наименьшую из единиц языка, в которой заложена национальная специфика явления, к конкретной культуре.

Новые реалии духовной и социальной жизни социума приводят к новым языковым реалиям. С помощью лингвострановедческих реалий анализируются художественные тексты с особым национальным колоритом, написанные в определенные исторические периоды. Наиболее удобной в связи с этим представляется такая классификация лингвострановедческих реалий: а) географические названия; б) имена людей; в) метрические единицы; г) бытовые реалии; д) названия одежды, обуви, продуктов питания, транспортных средств; ж) наименования профессий, должностей, видов социальной принадлежности; з) культурные маркеры: книги, журналы, песни, фильмы, пословицы, поговорки, архитектурные понятия; и) факты из истории; к) разного рода заимствования; л) разговорный аспект, к примеру, жаргонизмы, фразеологизмы, вводные слова; м) слова с периферийным значением [2, с. 18].

Восприятие иноязычного художественного произведения должно быть подготовлено. Для этого следует подобрать отрывки, выделить в них подлежащие лингвострановедческой интерпретации единицы.

Классифицировать лексику, фразы, словосочетания и составить к ним лингвострановедческий комментарий. Выделить доминантные для понимания текста единицы с контекстуальным, оценочным, символическим значением и также составить к ним лингвострановедческий комментарий. Подобрать информацию об авторе и историческом периоде, в котором было создано произведение. Дать оценку проблематике и персонажам. Определить, какие лингвострановедческие единицы должны быть активно усвоены в целях частого применения в речи. Выразительные возможности изучаемого языка хорошо познаются в процессе лингвострановедческого комментирования таких оценочно-изобразительных средств, как афоризмы, изречения, фразеологизмы. Предъявляемое выражение сначала толкуется с позиций современного языка. Затем разъясняются его первоначальное значение и выделенное ключевое слово. После этого определяется иноказательное значение и подбираются примеры из других художественных литературных произведений.

Исследование лингвострановедческих реалий, выявленных в художественном тексте, позволяет извлечь из содержания произведения скрытую информацию.

Рассмотрим пример из романа «Над пропастью во ржи» содержит сразу несколько реалий: 1) *Pencey Prep is this school thats in Agerstown, Pennsylvania* – Пэнси – это закрытая средняя школа в Эгерстауне, штат Пенсильвания. Название Пэнси не требует от переводчика поиска его значения, поскольку смысл реалии объясняется самим автором оригинального произведения. Из контекста читатель легко понимает, что Эгерстаун – это город. Наконец, по сложившейся переводческой традиции, названия американских штатов (в данном случае – Пенсильвания) переводятся на русский язык (чаще всего с помощью транскрипции/транслитерации) с добавлением уточняющего понятия штат [6].

В «Молчании ягнят» находим такой пример: 2) *The Law Enforcement Bulletin says you're working on a database, but you aren't operational yet*, в переводе – В Ло инфорсмент бюллетен писали, что вы активно работаете в этом направлении, но пока без особых результатов. Переводчик использует прием транскрипции в чистом виде, не разъясняя с помощью дополнительных средств смысла реалии, поскольку он может быть без особых трудностей выведен из контекста: Ло инфорсмент бюллетен – это периодическое издание (точнее, ежемесячно издаваемый Отделом связей правоохранительных органов ФБР журнал) [5, с. 95].

Еще один пример из этого же романа: 3) *the Italian edition of Vogue* – итальянского издания журнала «Вог». В отличие от Ло инфорсмент бюллетен, Вог – это всемирно известный американский журнал, поэтому, на наш взгляд,

гораздо уместнее было бы сохранить в переводе оригинальную форму его названия – *Vogue* [5].

Like the Sunday divorce flight from La Guardia to Juarez – Как воскресный рейс Ла-Гардиа – Хуарес, обслуживающий тех, кто стремится побыстрее оформить развод (Хуарес – город в Мексике на границе с США, где развод оформляют в течение одного дня) – Молчание ягнят [5].

Приведем такой пример из того же произведения: 4) *I had a ticket to Holiday on Ice*, в переводе – У меня был билет на «Холидей он айс». Имена собственные обычно переводятся с помощью транскрипции/транслитерации, но, поскольку данное название вряд ли будет понятно русскому читателю, комментарий, который и дает переводчик в примечаниях к роману, просто необходим: «Холидей он айс» – «Праздник на льду» – популярная труппа балета на льду, в которой выступают звезды мирового фигурного катания.

Список литературы

1. Адылова Ф.М. Интерпретация художественного текста // Молодой ученый. – 2018. – № 17 (203). – С. 310–312.
2. Богуславская В.В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция: Анализ журналистских текстов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2017. – 280 с.
3. Глазунова О.И. Синергетика творчества: Опыт анализа художественного текста. – М.: КД Либроком, 2018. – 344 с.
4. Селиванова Н.А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для чтения: учеб. пособие // ИЯШ. – 2016. – № 1. – С. 61–64.
5. Харрис Т. Молчание ягнят. – Нью-Йорк: Сент-Мартинс, 1988. – С. 95.
6. Salinger J.D. *The Catcher in the Rye* [Электронный ресурс]. – СПб.: Антология: КАРО, 2008. – URL: <http://www.sellinger.ru/>; <http://lib.rus.ec/b/189217/read>

ФРАНЦУЗСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОСТАВЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «МОДА» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Пересторонина Ирина Леонидовна

*канд. педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков
и межкультурной коммуникации,*

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: per.irina@mail.ru

Гольдфарб Полина Станиславовна

студентка 741 гр. факультета иностранных языков,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: goldfarbps@gmail.com

FRENCH BORROWINGS AS PART OF THE THEMATIC GROUP "FASHION" IN MODERN ENGLISH

Irina Perestoronina, Ph.D.

*Associate Professor, Romano-Germanic Languages and
Intercultural Communication Department*

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: per.irina@mail.ru

Polina Goldfarb

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: goldfarbps@gmail.com

Аннотация: в статье рассматривается исторический аспект французских заимствований в английском языке. Значимость галлицизмов в словаре современного английского языка проиллюстрирована на примере анализа выступления англоговорящего спикера по теме «мода». В статье представлены классификация заимствований по периоду их появления в английском языке, также проведен семантический анализ ряда заимствованных лексических единиц в сопоставлении с лексическими единицами в современном французском языке.

Ключевые слова: заимствования, галлицизмы, ассимиляция, развитие значения слова, мода.

Abstract: the article is devoted to the historical aspect of French borrowings in English. The significance of gallicisms in the dictionary of modern English is illustrated by the analysis of one of the TED Talks on the topic "fashion". The article presents the classification of borrowings by the period of their appearance in the English language, as well as a semantic analysis of a number of borrowed lexical units in comparison with lexical units in modern French.

Key words: borrowings, gallicisms, assimilation, development of the meaning of the word, fashion.

Одним из способов пополнения лексического состава языка является заимствование иноязычной лексики. В данной статье, посвященной французским заимствованиям в современном английском языке, в частности, в сфере одежды и моды, рассмотрим исторический аспект возникновения французских заимствований, проиллюстрируем частотность их употребления на примере видео на платформе TED Talk «Wearing nothing new» спикера Джесси Аррингтон, а также представим классификацию французских заимствований в области моды.

С самого его появления, английский язык достаточно легко принимал заимствования. В течение многих веков в его состав проникала иноязычная лексика, в основном из европейских языков: латинского, испанского, итальянского, французского и др. Это привело к тому, что только около 30 % словарного состава английского языка составляет исконная лексика, остальные же 70 % – это слова, пришедшие в английский из других языков.

В силу множества исторических, политических и социокультурных факторов французский язык является одним из лидирующих языков – доноров заимствований для английского языка. Французская лексика проникала в английский язык и в период до нормандского завоевания, но в малых количествах. После прихода в Англию Вильгельма Завоевателя и феодалов-норманнов в английский язык вошло большое количество норманно-французских слов, так как английские феодалы были вынуждены использовать их для общения с представителями высшего класса [1]. Поэтому лексика, вошедшая в состав языка с XI по XIV в., имеет «аристократический» характер. По сей день повсеместно используются заимствования того времени, например, названия видов мяса: mutton и pork.

По данным исследователей, больше всего французской лексики было заимствовано в английском языке в XIV в., заимствовались преимущественно слова, связанные с государственным управлением, военным делом, юстицией, религией, образованием и культурой [1]. Были также заимствованы некоторые словообразовательные аффиксы, например -ment, -able, -ess, re-.

Многочисленные французские заимствования с XVI по XVIII в. отражают различные сферы человеческой деятельности и охватывают практически все стороны материальной, общественно-политической и культурной жизни Англии. Слова заимствовались преимущественно из области общественной и светской жизни, литературы и искусства, религии, предметов одежды, а также из лексики, относящейся к юридической и военной тематике. В последующие века объем и границы заимствований значительно расширились, и теперь, наряду с уже существовавшими областями, такими как военное дело, одежда и т. д., мы имеем дело со словами, относящимися к науке, медицине, кулинарии, со словами,

связанными с географическими понятиями, торговлей (коммерческие и производственные термины), названиями зданий и т. д.

Проанализируем выступление «Wearing nothing new» спикера Джесси Аррингтон, опубликованное на сайте TED Talk, на предмет наличия в ней французских заимствований. В рамках пятиминутной речи спикер использует 50 слов, имеющих французские корни, а именно: a treasure, personal, to prove, a color, public, a confession, an occasion, different, environment, to excite, possible, impossible, confidence, probable, beauty, able, universal, style, a conversation, to attach, final, usual, entire, to surround, unique, an emotion, pants, to develop, a wardrobe, people, a second, to embrace, an audience, a jacket, a donation, sequin.

Общее количество знаменательных слов в тексте выступления составляет 586 слов, из которых 50 имеют французское происхождение, что составляет почти 10 %.

Классифицируем встретившиеся нам заимствования по периоду их появления в английском языке:

XII в.: a treasure, a person, to prove.

XIII в.: a color, people, a pair, to turn, a suit, an adventure, certain, an excuse, a corner.

XIV в.: to reduce, a cause, second, public, a confession, an occasion, different, an environment, to excite, possible, a wardrobe, impossible, to embrace, confidence, probable, beauty, an audience, able, universal, a style, a conversation, to attach, final, usual, entire.

XV в.: a jacket, to surround, a donation.

XVI в.: unique, an emotion.

XVII в.: pants (pantaloon), sequin, to develop.

На основании классификации можно четко проследить доминирование заимствований, пришедших в английский язык в XIV в. Это подтверждает приведенную ранее информацию, касающуюся количества заимствований по времени их появления в английском языке. Что касается лексики из тематической группы «мода», то в данной речи присутствует три единицы данной группы: a wardrobe, a jacket, pants (pantaloon).

Проанализируем французские заимствования в области моды. В целом, заимствования из данной тематической группы достаточно многочисленны. Ряд ученых, изучавших вопрос галлицизмов в современном английском языке на основании данных различных этимологических словарей и словарей новых слов, из всего корпуса заимствований выделили от 207 до 222 единиц [2, 3]. По их оценкам, предметная группа «мода» довольно репрезентативна (в исследовании Мезенцевой М.В., Балуюн С.Р она составляет 9,01 %). Некоторые лексические единицы вошли в язык из-за потребности в наименовании новых предметов или явлений, например, слово pants, произошедшее от слова pantaloons – «kind of tights-like garment for men

(consisting of breeches and stockings in one; originally a French fashion and execrated as such by late 17 c. English writers)», вид одежды, похожий на колготки для мужчин, совмещающий бриджи и чулки [4, 6, 7].

Лексические единицы также заимствуются с целью разграничить синонимичные понятия, подчеркнув какой-либо смысловой нюанс, так произошло со словом *mule* – «a style of shoe that has no back or constraint around the foot's heel», вид обуви с открытой пяткой.

Стремление передать более узкую специализацию понятия также может стать причиной появления заимствования. Например, слово *blouse* – «a shirt for a woman or girl», женская рубашка.

В данной группе заимствований присутствуют слова, давно устоявшиеся в английском языке, при этом не ассимилировавшиеся графически и/или фонетически (данные ниже приведены на основании словарей Cambridge Dictionary, Oxford English Dictionary, Online Etymology Dictionary):

Blouse – light, loose upper garment of linen or cotton, 1828 (from 1822 as a French word in English), from French *blouse*, "workman's or peasant's smock" (1788), женская рубашка.

Blouson – A short loose-fitting jacket, typically bloused and finishing at the waist. **Origin:** Early 20th century from French, diminutive of *blouse*, куртка.

Broach – «a small piece of jewellery with a pin at the back that is fastened to a woman's clothes», ювелирное изделие, прикалываемое на одежду.

Cagoule – «a light jacket with a hood that protects you against wind and rain», 1950s from French, literally 'cowl', водонепроницаемая куртка с капюшоном.

Cloche – «a woman's hat, shaped like a bell and fitting closely around the head, that was popular in the 1920s», дамская шляпа «колокол».

Culottes – «women's short trousers that look like a skirt», «a divided skirt," 1911, from French *culotte* "breeches" (16 c.), a diminutive of *cul* "bottom, backside, backside, anus," from Latin *culus* "bottom, fundament», юбка-брюки.

Diamanté – «artificial jewels that shine brightly», искусственные драгоценные камни.

Galoshes – «waterproof shoes, usually made of rubber, for wearing over ordinary shoes in the rain or snow», галоши, водонепроницаемая резиновая обувь.

Garter – «a piece of elastic used, especially in the past, for holding up a stocking or sock», подвязки, предмет женского нижнего белья, представляющий собой резинки или тесьму, служащие для поддержания чулок.

Lorgnette – «a very old-fashioned pair of glasses with a long handle that you hold in front of your eyes», разновидность очков, отличающаяся от пенсне отсутствием фиксирующего устройства: пара линз в оправе, зафиксированной на рукоятке.

Pince-nez – «glasses held on a person's nose by a spring rather than by pieces that fit around the ears», очки без заушных дужек, держащиеся на носу посредством зажимающей переносицу пружины.

Tutu – «a very short skirt made of many layers of very thin, stiff material, worn by female ballet dancers», балетная пачка.

Особый интерес представляет семантический анализ французских заимствований в английском языке и их французских слов-доноров в современном языке. Во-первых, мы можем наблюдать, что ряд слов относится к историзмам, обозначаемые данными словами предметы уже вышли из употребления, например, *garter* (в современном французском *jarretière*), *pince-nez*, *cloche*, *lorgnette*. Некоторые слова в современном французском языке изменили значение. Например, *jacket*, образованное от старофранцузского *jaquet* (куртка), означает «куртка», тогда как в современном французском *jaquette* (*veste de l'habit masculin de cérémonie, ajustée à la taille et dont les pans, évasés par-devant, se prolongent dans le dos jusqu'à mi-jambes*) – это «визитка», принадлежность мужского костюма, род сюртука, сейчас надевается для особенно торжественных церемоний, например, на свадьбу. В данном случае наблюдается сужение значения в современном французском языке.

Lorgnette, ныне историзм в английском, в современном французском обозначает бинокль (возможно, театральный), но чаще небольшую подзорную трубу.

Sagoule, «водонепроницаемая куртка с капюшоном» в английском, имеет несколько значений во французском: 1) монашеская одежда без рукавов с капюшоном; 2) капюшон с прорезями на месте глаз; 3) трикотажный капюшон, облегающий лицо до нижней части шеи [5]. То есть в английском слове сохранилась сема «капюшон».

Если в современном английском *galoshes* – это водонепроницаемая резиновая обувь, то во французском *galoche* – это кожаные башмаки с деревянной подошвой, служащие для защиты обуви от холода или влаги (носили поверх обуви или с носками).

Culottes (юбка-брюки в английском) во французском языке обозначает историзм «кюлоты» (короткие, застегивающиеся под коленом штаны, которые носили в основном только аристократы) и трусы (женские, детские). Для называния разновидности женской одежды «юбка-брюки» используется сложное слово *jupe-culotte*.

Blouse в современном английском и французском имеют общее значение «женская блузка», однако во французском его первое значение – «блуза, халат». В данном случае французское слово расширило свое значение.

Blouson означает в обоих языках короткую куртку с напуском (за счет пояса на талии), как правило, это кожаная куртка или другая куртка спортивного типа.

Таким образом, можно констатировать, что французские заимствования пополняли словарь английского языка начиная с XI в. по новейший период, в том числе единицы из предметной группы «мода». Данные единицы в основном частично ассимилированы графически и/или фонетически, претерпели ряд семантических изменений.

Список литературы

1. Аракин В.Д. История английского языка. – М.: Физматлит, 2003. – 115 с.
2. Горшунов Ю.В. Французские заимствования в английском языке на исходе XX века // Вестник Башкирского университета. – 2018. – № 3. – С. 903–909.
3. Мезенцева М.В., Балуян С.Р. Французские заимствования XX века в английском языке: семантический анализ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7 (61), Ч. 3. – С. 113–116.
4. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 28.05.2022).
5. Dictionnaire Larousse [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.larousse.fr> (дата обращения: 28.05.2022).
6. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com> (дата обращения: 02.05.2022).
7. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lexico.com> (дата обращения: 28.05.2022).

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ МЕТАФТОНИМИИ

Ремянникова Дарья Олеговна
аспирант кафедры лингводидактики,
преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь
E-mail: dasharemyannikova94@mail.ru

VISUALIZATION OF METAPHTONOMY

Daria Remyannikova
Post-graduate student, Linguodidactics Department,
Lecturer, Department of English Professional Communication,
Perm State University, Perm
E-mail: dasharemyannikova94@mail.ru

Аннотация: в статье продемонстрирована эффективность применения приема визуализации метафтонимии. Приведены и описаны примеры, иллюстрирующие возможные варианты визуализации метафтонимии. На основании приведенных рассуждений построена общая схема процесса визуализации метафтонимии.

Ключевые слова: метафтонимия, визуализация, комплексный феномен.

Abstract: the article demonstrates the effectiveness of the metaphonymy visualization technique. Examples are given and described to illustrate possible variants of metaphonymy visualization. On the basis of the mentioned arguments the general scheme of the metaphonymy visualization is created

Key words: metaphonymy, visualization, complex phenomenon.

Основной задачей визуализации принято считать создание дополнительной возможности понимания и восприятия некоторого объема информации. Распространенной отмечается ситуация, когда в распоряжении исследователя находятся данные, относящиеся к интересующему его языковому феномену, объекту или процессу, сложные по структуре, но при этом, недостаточные для однозначного трактования их общего смысла.

Метафтонимия относится к сложным по структуре феноменам, поскольку содержит два компонента – метафору и метонимию. Метафора и метонимия отличаются проекциями, которые в них реализуются: в метафоре перенос происходит на основании сходства между двумя областями (областью источником – англ. source domain и англ. target domain – областью целью), тогда как в метонимии проекция базируется на смежности и осуществляется только в пределах одной области [1, 4]. Визуализация метафтонимии предоставляет возможность в полной мере изучить и описать метафоро-метонимические переносы, которые осуществляются внутри феномена, так как именно они представляют особую трудность для понимания и интерпретации. Кроме того, визуализация метафтонимии

позволяет в компактной форме отразить весь потенциал этого комплексного феномена и сделать его понятным даже для неподготовленного исследователя.

Впервые термин «метафтонимия» (англ. *metaphonymy*) был предложен Л. Гуссенсом в 1990 г. [2]. По его мнению, метафтонимия – это одновременное взаимодействие двух когнитивных механизмов – метафоры и метонимии. Ниже приведены схемы того, как Л. Гуссенс представляет взаимодействие двух механизмов в метафтонимии – как в метафору, где происходит перенос с области источника (А) на область цель (В), встраивается метонимия. Эта метонимия включает в себя часть (X и X¹), которая является общим элементом в обеих областях (рис. 1).

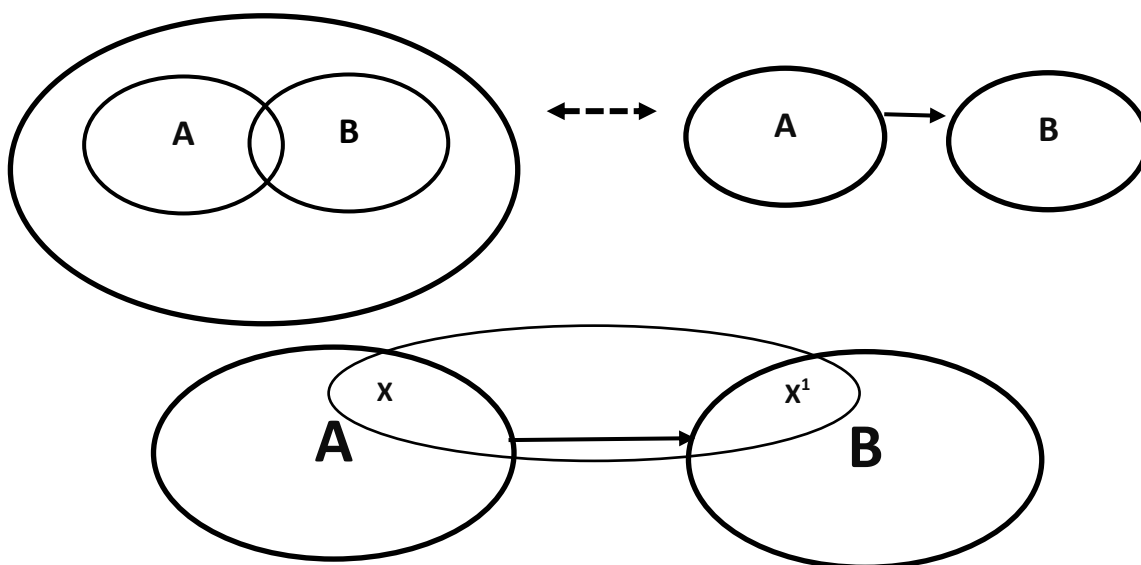


Рис. 1. Взаимодействие метафоры и метонимии в метафтонимии по Л. Гуссенсу

Мы считаем, что в предлагаемых Л. Гуссенсом схемах было бы уместнее использовать реальные примеры, а не абстрактные буквы (А, В, X, X¹), как это делает исследователь. На наш взгляд, это помогло бы сделать схемы более легкими для понимания и, как следствие, для их практического применения.

В исследовании Л. Гуссенс выделяет следующие комбинации метафтонимии [3].

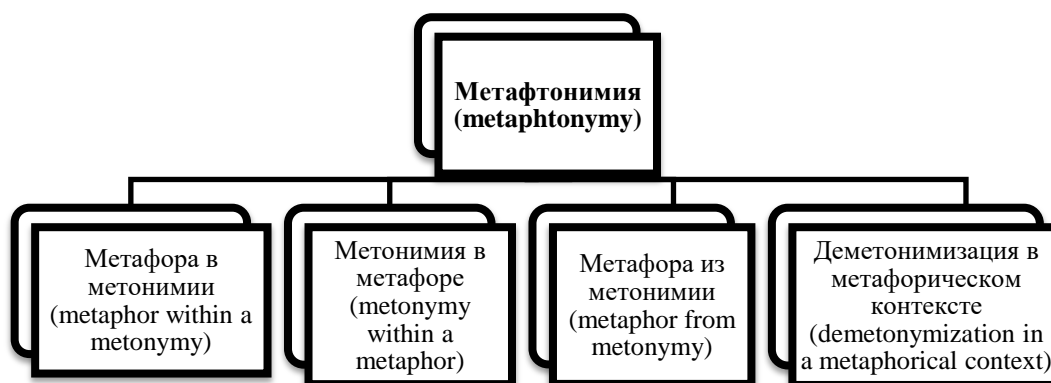


Рис. 2. Классификация метафтонимии Л. Гуссенса

Рассмотрим примеры из работы Л. Гуссенса и постараемся представить их в виде схем, но уже не с абстрактными буквами, как это делает сам автор, используя части речи из анализируемых примеров. Необходимо отметить, что все схемы к примерам Л. Гуссенса составлены непосредственно нами с опорой идеи Ф. Руиза де Мендозы [5, 6].

Комбинация *метафора в метонимии* (англ. *metaphor within a metonymy*) представлена в работе Л. Гуссенса примером «*to get up on one's hind legs*», который означает «*встать для публичного произнесения речи*». В рассматриваемом примере метафорический перенос реализуется за счет атрибута «*hind*» («*задний*»), который переносит *физиологические свойства животного, наличие передних и задних конечностей* (область-источник), на человека (область-цель). Человеку приписываются свойства животного: *встать на задние конечности* → *подняться на ноги*. Далее, в метонимии область источник «*to get up*» («*встать, подняться*») замещает выражение «*встать для публичного произнесения речи*» [3, с. 366].

Метафорические и метонимические переносы в примере «*to get up on one's hind legs*» визуализированы на рис. 3.

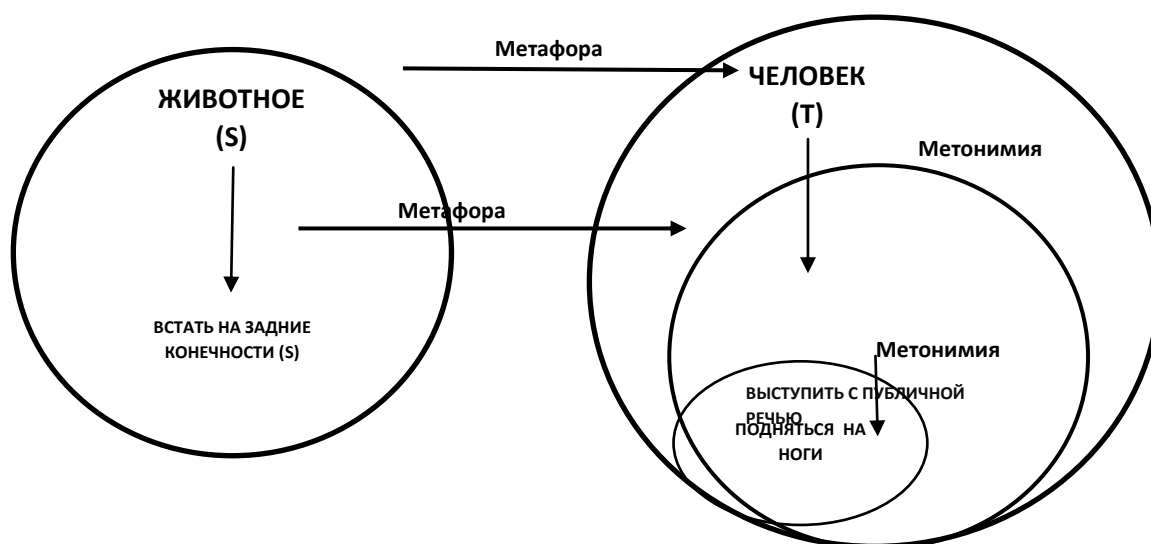


Рис. 3. Визуализация метафтонимии в примере «*to get up on one's hind legs*»

Другая комбинация, *метонимия в метафоре* (англ. *metonymy within a metaphor*), проиллюстрирована Л. Гуссенсом на примере выражения «*to shoot one's mouth off*». Л. Гуссенс интерпретирует это выражением следующим образом: *неконтролируемое использование огнестрельного оружия* (ненамеренное, но опасное) сравнивается с *неосмотрительным, бездумным речевым актом*. В метонимическом переносе *рот*, являясь частью *речевого аппарата*, соотносится с *применением огнестрельного оружия*. В метафорическом переносе проводится аналогия между *актом стрельбы* (область-источник) и *актом говорения* (область-цель) – пули вылетают из оружия подобно бездумным высказываниям из человеческого рта [3, с. 357–358].

Изобразим проанализированный пример в виде схемы на рис. 4.

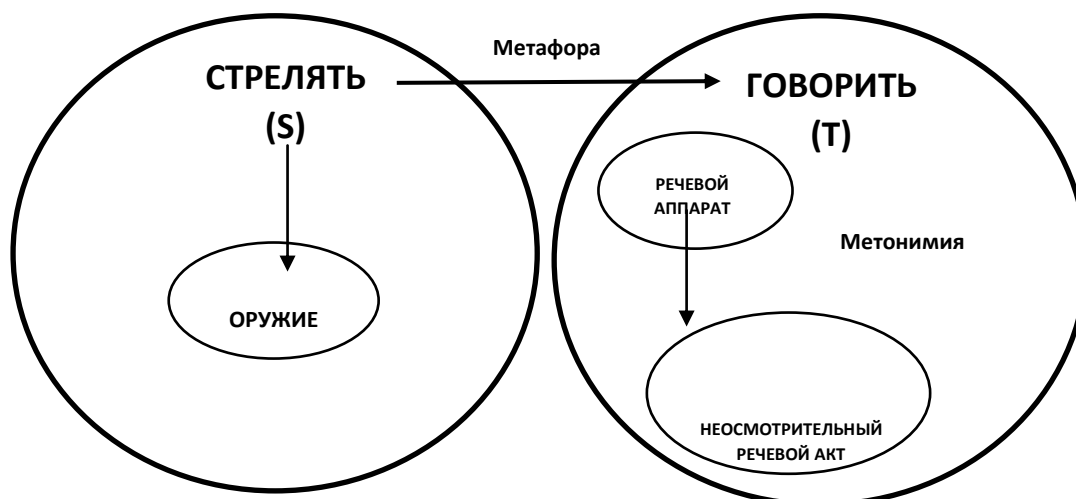


Рис. 4. Визуализация метафтонимии в примере «to shoot one's mouth off»

Для понимания комбинации *метафора из метонимии* (англ. metaphor from metonymy) Л. Гуссенс предлагает обратиться к примеру «*snar at*», который переводится как «огрызаться, ответить в грубой форме». В предлагаемом анализе Л. Гуссенс описывает значение глагола «*to snar*» («огрызаться») как «быстрое закрытие челюстей, например, собаки». Исследователь аргументирует этот тем, что человек также обладает способностью быстро и с силой сжимать челюсти, что часто сопровождается агрессивную речь [3, с. 357–358].

Визуально рассматриваемый пример представлен в виде схемы на рис. 5.

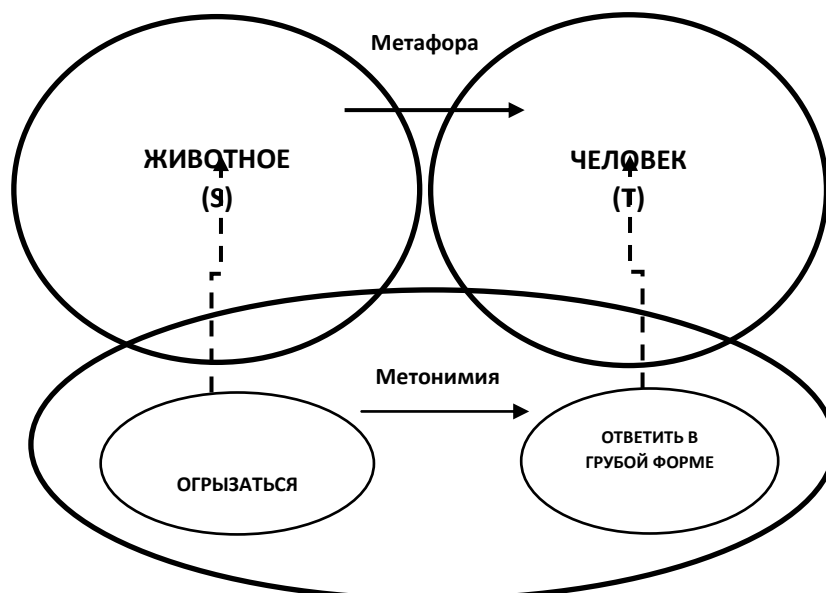


Рис. 5. Визуализация метафтонимии в примере «snar at»

Описывая процесс *деметонимизации* (англ. demetonymization in a metaphorical context), Л. Гуссенс приводит пример «*pay lip service to*», который переводится как «поддерживать на словах». По мнению исследователя, глагол

«to pay» («платить») играет метафорическую роль в выражении и означает оплату за что-либо в денежном эквиваленте. Далее, исследователь рассматривает словосочетание «lip service», которое понимается им как метонимия – «служба, которую служат губы». С учетом изложенной информации, выражение приобретает следующий смысл: мы платим за службу, только в качестве оплаты выступают не материальные деньги, а слова поддержки, которые, как правило, производятся через рот, частью которого являются губы. Так, в ходе расширения смысла ЧАСТЬ отделяется от ЦЕЛОГО, вместо которого она использовалась ранее. Такой процесс отделения Л. Гуссенс называет деметонимизацией [3, с. 365].

Представим процесс деметонимизации в виде схемы ниже:

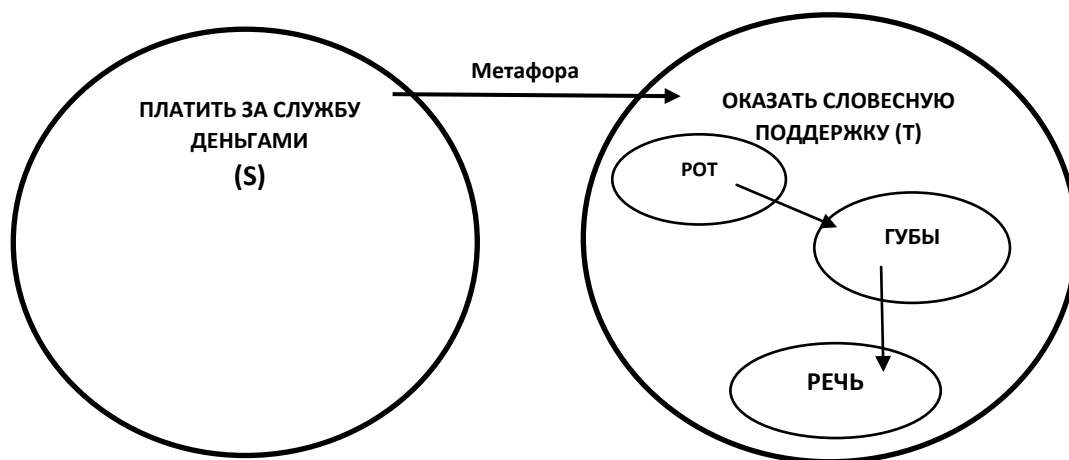


Рис. 6. Визуализация деметонимизации в примере «pay lip service to»

Проанализированные примеры позволяют проследить некоторые закономерности в визуализации метафтонимии и построить общую схему. Поскольку метафора основана на взаимодействии двух концептуальных зон – области источника (англ. source domain) и области цели (англ. target domain), а в ходе метафорического переноса осуществляется проекция (англ. mapping) элементов из одной области в другую область на основании сходства [4], визуализировать метафору как компонент метафтонимии необходимо следующим образом:

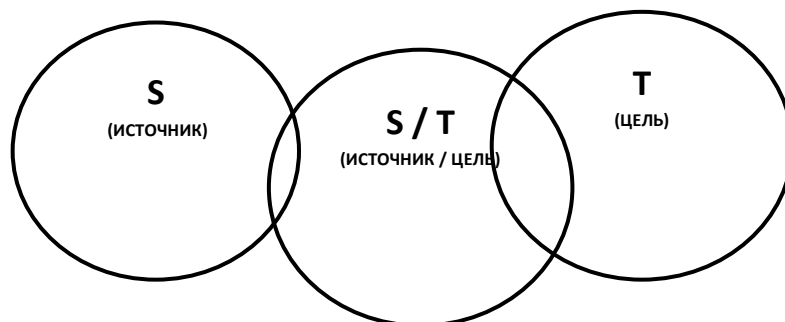


Рис. 7. Метафора как компонент метафтонимии

Второй стороной в образовании метафтонимии выступает метонимия. Как в классических [7], так и в современных исследованиях [1] метонимия описывается как перенос, возникающий на базе смежности двух ситуаций (рис. 8).

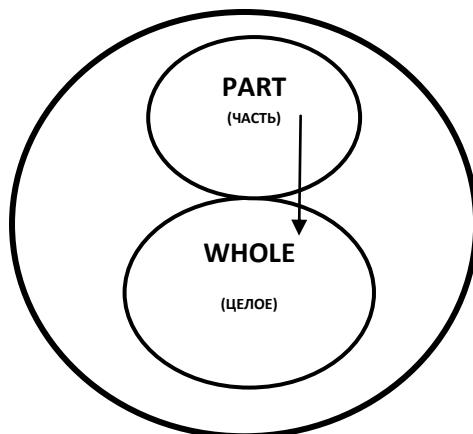


Рис. 8. Метонимия как компонент метафтонимии

В английском языке взаимодействию двух компонентов в метафтонимии соответствует специальный термин – «*interplay*». Взаимодействие метафоры и метонимии в метафтонимии визуализировано на рис. 9. Следует отметить, что некоторые элементы схемы могут варьироваться. Например, метонимия может быть представлена как ЧАСТЬ вместо ЦЕЛОГО, а может наоборот, как ЦЕЛОЕ вместо ЧАСТИ. Более того, метонимический перенос может осуществляться как в области источнике метафоры, так и в области цели. От перечисленных параметров зависит схема визуализации метафтонимии.

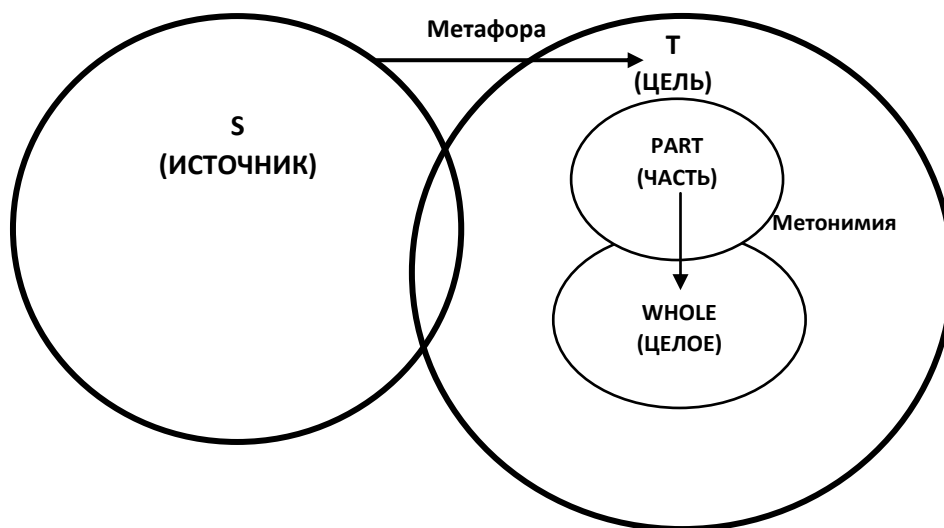


Рис. 9. Взаимодействие метафоры и метонимии в метафтонимии

Подводя итог вышесказанному, мы приходим к выводу о том, что метафтонимия представляет собой сложный в структурном и смысловом плане феномен. Таким образом, визуализация метафтонимии является неотъемлемой частью при ее анализе, поскольку помогает исследователю изучить переносы, осуществляемые внутри метафтонимии и, как следствие, облегчить понимание метафтонимии.

Список литературы

1. Dirven R. Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualisation // *Metaphor and metonymy in comparison and contrast* / ed. by R. Dirven, R. Pörings. – Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2003. – P. 75–111.
2. Goossens L. *Metaphtonymy: The Interaction of Metaphor and Metonymy in expressions for linguistic action*. – Philadelphia: Benjamins, 1990. – P. 158–174.
3. Goossens L. *Metaphtonymy: The Interaction of Metaphor and Metonymy in expressions for linguistic action // Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. – New York: Mouton de Gruyter, 2003. – P. 349–377.
4. Lackoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. – London: The University of Chicago Press, 2008. – 276 p.
5. Ruiz de Mendoza F.J. The role of mapping and domains in understanding metonymy // *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective* / ed. by Antonio Barcelona. – Berlin; N.Y.: Mouton de Gruyer, 2011. – P. 109–132.
6. Ruiz de Mendoza F.J., Mairal R. *High-level Metaphor and Metonymy in Meaning Construction*. – Amsterdam: John Benjamins, 2007. – P. 33–51
7. Ullmann St. *Stylistics and semantics. Literary style: a simposium*. – Oxford University Press, 1971. – P. 133–152.

**ПРОБЛЕМЫ ФЕМИНИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ В. ВУЛЬФ И Б. ШОУ
(в рамках дополнительной программы «Внеклассное чтение
на английском языке»)**

Романова Татьяна Николаевна

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: romanova.tn@yandex.ru*

Абрамова Анастасия Владимировна

*студентка гр. 751/2 и факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: butuzovamarina7@gmail.com*

**A SURVEY OF THE FEMINISM ISSUE THROUGH THE WORKS
OF VIRGINIA WOOLF AND BERNARD SHAW (as a part of supplementary
programme «Extracurricular reading In English»)**

Tatiana Romanova, Ph.D.

*Associate Professor, the English Language, Philology and Interpretation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: romanova.tn@yandex.ru*

Anastasia Abramova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, gr. 751/2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: butuzovamarina7@gmail.com*

Аннотация: в статье рассматривается природа феминизма в творчестве двух британских писателей Вирджинии Вулф и Бернарда Шоу сквозь исторический и социокультурный контекст.

Ключевые слова: феминизм, женское движение, новая женщина, художественные произведения, британское общество.

Abstract: this article addresses the nature of feminism in the writings of two British authors, Virginia Woolf and Bernard Shaw, through the historical and socio-cultural context.

Key words: feminism, women's movement, the new woman, literary works, British society.

Рубеж XIX–XX вв. стал периодом активизации **женского движения**. Женщины были в подавляющем большинстве ущемлены в правах в результате решения правовой системы, касающейся брака, собственности и опеки над детьми; женщины были исключены из системы высшего образования и большинства профессий, а также лишены права на полноценное гражданство. Постепенно женское движение стало важным явлением общественной жизни и превратилось в реальную политическую силу, а дискуссия по женскому вопросу выдвинулась на первый план во всех слоях западного общества. В этот

период времени происходил и весьма существенный сдвиг в определении задач и целей женского движения, расстановки многих акцентов. Были сформулированы идеи современного феминизма, хотя сам термин появился несколько позже, – в 1910-е гг.

Одним из борцов за права женщин на самой заре **феминизма** стал знаменитый драматург Бернард Шоу (*Bernard Shaw*, 1856–1950). Он сформировался как общественный деятель и активный социальный комментатор в 1890-х гг, в период, когда в общественном дискурсе преобладали темы, связанные с «женским вопросом». Эти темы вызвали к жизни появление в литературе культовой фигурой «**новой женщины**». Та самая «новая женщина» была образованной, физически здоровой, стильно одетой и независимо мыслящей. Она курила, стремилась к карьерным возможностям и требовала положить конец гендерным двойным стандартам. Она разительно отличалась от «идеальной» викторианской женщины.

В своем творчестве Шоу старался бросить вызов устоявшимся стереотипам общественного сознания, используя свой шовианский метод. Он выступал в роли художника – обличителя, чье призвание заключается в том, чтобы говорить «неприятные истины» своим зрителям и читателям Шоу намеревался создать положительного героя – реалиста. Для писателя характерны признание ценности объективной действительности и огромный интерес к ней.

Шоу волновали проблемы перераспределения богатства и власти, а не признание особых потребностей женщин. Он считал, что экономическая система определяет гендерные отношения, причем способы производства имеют большее значение, чем способы воспроизводства. В этом он следовал Энгельсу, который считал, что семья, домашнее хозяйство и сексуальность в конечном счете являются продуктами меняющихся форм производства [5, с. 57].

Драматург был не только активным защитником женщин в то время, когда у них практически не было прав, но и обладал особым мыслительным складом, который помог ему изменить взгляд на социум, роль и место женщины в нем. Критическая направленность творчества Шоу связана с острыми социальными вопросами современной действительности: целенаправленная общественная манипуляция женским сознанием, навязывающая удобный для того времени по экономическим и политическим причинам социальный конструкт. Подобные размышления писателя предвосхитили многие современные подходы к феминистскому вопросу, возникшие в XX в.

Так, в пьесе «Профессия миссис Уоррен» (*Mrs Warren's Profession*, 1894) Шоу изложил реальное положение женщин в обществе, утверждая о том, что общественное устройство должно давать возможность каждому мужчине и каждой женщине содержать себя своим трудом, не торгуя своими

привязанностями и своими убеждениями. Писатель четко обозначил собственную позицию как в пьесе, так и в предисловии к ней (1902): пока женщины не получают образование и не смогут сами зарабатывать себе на жизнь, как Виви Уоррен (дочь миссис Уоррен) им придется выбирать между полнейшей, и подчас и унижительной материальной зависимостью от супруга и тяжелым трудом на вредном производстве или публичным домом. Миссис Уоррен раскрывает в пьесе, что к выбору последнего ее подтолкнул урок, извлеченный из опыта двух ее старших сводных сестер: *«Одна из них работала на свинцовом заводе по двенадцать часов в день за 174 шиллинга в неделю, пока не умерла от отравления свинцом. Она предполагала только, что ее руки будут частично парализованы, но она умерла. Другую всегда ставили нам в пример, потому что она вышла замуж за государственного рабочего с Дентфордского склада и содержала его комнату и троих детей в чистоте и порядке на восемнадцать шиллингов в неделю – пока он не начал пить. Ради этого стоило быть респектабельной, не так ли?»* [3, с. 75].

В «Кандиде» (*Candida*, 1894) Шоу впервые осветил вопрос о материнском призвании женщины, которое проявляется не в заботе Кандиды о детях (о них не упоминается в пьесе), а в ее отношении к окружающему миру, ко всем людям. Кандида предстает «во всем обаянии молодости и материнства», – именно так напишет Шоу в письме к Э. Терри, и назовет ее «Мадонной» [Цит. по: 4]. Она испытывает постоянную потребность защищать, помогать, согреть своей любовью тех, кто в ней нуждается. С обычным для нее выражением «шутливой материнской снисходительности» она смотрит и на мужа Морелла, и на друга семьи, поэта Юджина Марчбэнкса. Она отдала бы свою чистоту и добродетель бедному Юджину, «как отдала бы шаль несчастному, продрогшему нищему». «Мадонна» Шоу противопоставлена идеальной женщине в традиционном понимании – матери, жене и представляет новый образец освобожденной, деятельной, независимой женщины. Кандида не является игрушкой мужчин, она распространяет свое влияние на них, а они зависят от ее силы. Она «сохраняет полный авторитет», командует мужем и влюбленным в нее молодым человеком, не считаясь с их желаниями, пренебрегает чувствами Марчбэнкса, безучастна к душевной боли Морелла. Кандида не уходит из семьи, она действует в пределах своего дома, подчиняя себе мужчин, не способных обходиться без нее. Высказывание помощника Морелла Лекси о женщинах опосредованно относится и к Кандиде: «Если б только вы, женщины, умели также пользоваться силой мужчины, как вы пользуетесь его слабостями, тогда не было бы никакого женского вопроса».

Ведущей британской феминистке Леди Рондда принадлежит следующее высказывание: *«Шоу, если вообще когда-либо существовал такой писатель-мужчина, начинал с фундаментального убеждения, что в существе важен не его пол, а его человечность. Он хотел относиться к женщинам так, словно они*

были такой же неотъемлемой частью творения, как и мужчины, – как к самоцели» [6, с. 2].

Основоположницей западной феминистской литературной критики является известная писательница и яркий теоретик модернизма Вирджиния Вулф (*Virginia Woolf*, 1882–1941). В своих произведениях она часто поднимает проблемы женского и литературного творчества, женского отношения к мужской культуре, специфичность женской литературной традиции, значение для женщин экономической независимости [7]. Несмотря на то, что она не первая, кто протестовал против гендерных стереотипов, социальной и культурной изоляции женщин в патриархальном обществе, она, безоговорочно, первая, кто поставил перед собой цель основать новую специфическую область литературоведения – феминизм. Важно понимать, что в творчестве Вулф происходит не только рецепция и осмысление феминистской программы, изложенной в произведениях авторов более раннего периода, таких как, Мэри Уолстонкрафт, Джон Стюарт Милль, но и самостоятельные открытия в сфере гендерных проблем.

Все художественные произведения Вулф включают в себе полное отображение ее критических воззрений на историю, общество, культуру, литературу и искусство, но большинство ее литературных теорий содержится в ее нехудожественных произведениях. Ее эссе «Своя комната» многими считается первым современным текстом феминистской критики, моделью как в теории, так и на практике специфической феминистской критики. Это источник вдохновения для фундаментальных запросов женской литературной традиции и исторически оформленного, политизированного и гендерно окрашенного женского движения в прошлом веке, и он также высоко ценится в нынешнее постмодернистское или пост феминистское время.

В контексте проблемы феминизма несомненно имеет смысл проанализировать не только публицистику Вулф, но и рассмотреть такие художественные произведения, как «Орландо» (*Orlando*, 1928), «На маяк» (*To the Lighthouse*, 1927), и, конечно же, обозначить основные тезисы эссе «Своя комната». По сей день Вирджиния Вулф остается значимой фигурой в феминизме: над вопросами, которые она обозначила при жизни, все еще размышляют. Ведь в своих произведениях она выходит за рамки принятой в ее эпоху социокультурной парадигмы и во многом предвосхищает современное мироощущение. Именно это обуславливает актуальность изучения ее творчества в наши дни.

Будучи новатором во многих аспектах, Вулф отрицала пустые, устаревшие, изжившие себя формы не только в литературе, но и в социальной жизни, повседневной культуре, в сознании людей. Стремление преодолеть, прежде всего в самой себе, привычные представления о мире, нанесенные воспитанием и негласным, но очень строгим регламентом, принятым в британском обществе среднего класса, во многом определило вектор ее

творческого развития. В ее произведениях всегда были четко разграничены сфера домашней жизни, бытовых хлопот женщины и профессиональная, общественная деятельность.

Несомненно, феминистская литературная теория Вулф построена на гневном протесте и порицании патриархальной социальной и культурной системы того времени. В эссе «Своя комната», ставшим итогом двух ее лекций в Кембридже на тему «Женщины и художественная литература», она указывает на то, что западная история до сих пор была историей патриархата, историей, написанной мужчинами о мужчинах и для мужчин, в которой женщины не играли никакой роли, разве что в качестве беспомощных иждивенцев. *«...все эти века женщина служила мужчине зеркалом, способным вдвое увеличивать его фигуру. Без такой волшебной силы земля, наверное, и по сей день оставалась бы джунглями. Мир так никогда бы и не узнал триумфов бесчисленных наших войн. ...Некого было бы короновать и обезглавливать... Потому Наполеон и Муссолини и настаивают на низшем происхождении женщины: ведь если ее не принижать, она перестает увеличивать»* [2, с. 96]. Какими бы одаренными и способными девушки ни были, их лишают классического образования, доступного их братьям; у них нет возможности выйти из дома, чтобы участвовать в общественной жизни, не говоря уже о профессиональной карьере. На протяжении веков они были заключены в крайне ограниченную бытовую сферу, чтобы обучаться по традиционной женской модели, т. е. «Ангел в доме», и погружаться в бесконечную банальную домашнюю работу, не получая ни денег, ни отдыха, ни личного пространства, ни возможности для самореализации. Если кто-то из них хочет выйти за рамки установленной роли, ее считают ненормальной, чудовищной, достойной подавления и проклятия со стороны мужчин и избегания со стороны собственного пола. В поиске ответов, Вулф рассуждает об огромной разнице в финансировании высших учебных заведений для мужчин и для женщин, отмечая, что «мужчины получили доступ в университеты 600 лет назад, а женщины – всего 60» [2, с. 17]. Тем не менее *«пол, на образование которого идет меньше всего денег, является более миролюбивым, а большинство мужчин снова прославляют войну, несмотря на образованность»*.

Основной тезис эссе «Своя комната» сформулирован следующим образом – женщине, чтобы заниматься литературой и другими видами творчества, нужно иметь условных 500 фунтов годового дохода и собственную комнату, которая запирается на замок. Женщины, живущие в комнатах, принадлежащих мужчинам, не имеют независимости и свободы, которые позволили бы им заявить о себе как о равных и достойных существах. Доход в 500 фунтов в год – это не точная цифра, позволяющая различать людей по социальному статусу, а символ независимости и свободы. И, наконец, сама комната означает не только помещение; это метафорическая ссылка на состояние полной независимости и свободы, где женщина может вернуться

к своему настоящему «я», где она может чувствовать, думать и действовать так, как ей нравится, не считаясь со своим положением и полом. Только в таком состоянии абсолютной независимости и свободы можно создать действительно великую литературу, считает Вульф.

В статье «Женские профессии» (1931) Вульф продолжает тему подчиненного положения писательниц в литературной традиции, созданной мужчинами, рассуждая о социально обусловленных преградах на пути женщин к успешной карьере и самореализации, о том времени, когда их возможности были ограничены лишь ролями жен и матерей. В этой же статье она создает образ «гения домашнего очага» [1] – метафору, призванную символизировать обширную сферу домашнего хозяйства, в которой традиционно заключались интересы большинства женщин и в которую погружены миссис Дэллоуэй, миссис Рэмзи и другие героини ее романов. Ее идея об убийстве «Гения Домашнего Очага», образа идеальной женщины в викторианскую эпоху, перекликается с появлением нового женского идеала в Англии в период переломной эпохи – «новой женщины». Этот образ, стиль жизни, становящийся популярным среди англичанок, являлся своеобразным откликом на феминистское движение, и положил начало изменениям положения женщин в обществе и искусстве.

Одной из наиболее важных идей Вулф является образ «андрогинного ума», которая нашла свое выражение в «Орландо» (1928). Андрогинное сознание объединяет в себе рациональное «мужское» сознание и интуитивно-чувственное «женское». Вулф говорит не только о физиологической двуполости, но и о двуполости сознания, и о том, что оба пола сознания должны находиться в гармонии, т. е. мужчина должен прислушиваться к женской половине своего сознания, а женщина, в свою очередь, к мужской. В центре дискурса находится сознание и обретение внутренней свободы. И своими романом Вулф показала, как следует эту тему осмыслять в искусстве. Орландо проходит сначала через стандартные мужские проблемы, а затем через женские проблемы в обществе, чтобы в конце концов примириться с собой и с окружающим миром. С помощью образа Орландо Вулф постулирует то, что человеческая индивидуальность первична по отношению к гендерной принадлежности: «перемена пола, изменив судьбу, ничуть не изменила личности».

Вирджиния Вулф является значимой фигурой не только для литературы XX в., но и для феминистского движения. В наши дни она признана одной из основоположниц феминистской литературной критики, первой писательницей, применившей новый литературный метод к специфике женского социального опыта, и, в целом, голосом первой волны феминизма. В ее романах и эссе поднимаются проблемы женского воспитания и образование, положения женщин в обществе и искусстве. Роль, которую Вирджиния Вульф сыграла в развитии западной феминистской литературной критики неопределима, а вклад,

который она внесла в женскую эмансипацию и гуманистический идеал основных прав, достоинства, демократии и равенства. равенства вечен.

За феминистским политическим движением стоит феминистское сознание, способное привести к формированию альтернативы патриархату. Проходящая красной нитью сквозь произведения мысль, объединяющая творчество обоих авторов заключается в предоставлении той самой новой альтернативы уже устоявшемуся образу жизни того времени. И Б. Шоу и В. Вулф были убеждены, что женщинам мешают не возвышенные проблемы или недостаток таланта, а вполне себе бытовые вещи – плохой доступ к образованию, зависимое положение и постоянная необходимость действовать вопреки – обществу, семье и государству. Искусство переломной эпохи нуждалось не только в новых формах, но и в новом содержании. Так, в конце XIX в. в английской литературе появился концепт «новой женщины». «Новая женщина» – отклик на политическое феминистское движение в Англии, это воплощение женщины XIX столетия, а именно: свободной духом, независимой, образованной и незаинтересованная в браке и детях.

Список литературы

1. Вулф В. Женские профессии / пер. с англ. И. Бернштейн. – М.: Худож. лит., 1989. – 5 с.
2. Вулф В. Своя комната // Эти загадочные англичанки. – М.: Прогресс, 1992. – С. 78–154.
3. Шоу Б. Малое собрание сочинений / пер. с англ. С. Боброва, М. Богословской, Е. Лопыревой и др. – СПб.: Азбука: Азбука-Аттикус, 2021. – 608 с.
4. Adams E.B. Bernard Shaw and the Aesthetes. – Ohio State University Press, 1971. – P. 25.
5. Engels F. The origin of the family, private property and the state. In the light of the researches of Lewis H. Morgan. – London: Lawrence and Wishart, 1972.
6. Rhondda L. Time and Tide. – 1930. – 4 April.
7. Woolf V. Three Gineas. – London: Hogarth Press, 1938. – 131 p.

ПОЭТИКА РОМАНТИЗМА В РОМАНЕ Ш. БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»

Романова Татьяна Николаевна

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: romanova.tn@yandex.ru*

Зуболенко Алина Николаевна

*студентка гр.751/2 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: AlinaHisamutdinova@yandex.ru*

THE POETICS OF ROMANTICISM IN THE NOVEL OF CHARLOTTE BRONTË “JANE EYRE”

Tatiana Romanova, Ph.D.

*Associate Professor, the English Language, Philology and Interpretation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: romanova.tn@yandex.ru*

Alina Zubolenko

*Student of the Faculty of Foreign Languages, gr.751/2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: AlinaHisamutdinova@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются поэтика романтизма романа известной английской писательницы Шарлотты Бронте «Джейн Эйр» (Jane Eyre, 1847) на идейно-тематическом, сюжетно-образном и стилистическом уровнях. Образы героев романа, художественное пространство романа, «готические» сюжетные мотивы меняют смысл реалистического романа.

Ключевые слова: романтизм, реализм, викторианский роман, идея романа, образы главных героев, стилистика романа.

Abstract: the article presents the poetics of romanticism in the novel of Charlotte Brontë *Jane Eyre* on the ideological-thematic level, on the level of plot and images and on the stylistic level. The characters of the novel, the locations of the novel, the “Gothic” motives of the novel change the meaning of the novel which is considered to be realistic.

Key words: romanticism, realism, a Victorian novel, the idea of the novel, the characters, the stylistics of the novel.

Роман британской писательницы Шарлотты Бронте (1816–1855) «Джейн Эйр» (*Jane Eyre*, 1847) считается одним из столпов английской литературы, его в обязательном порядке читают учащиеся в школах Великобритании. Этот роман представляет синтез двух творческих методов: романтизма и реализма. Сочетание столь непохожих друг на друга направлений было вызвано осмыслением Шарлоттой Бронте актуальных аспектов жизни Англии

девятнадцатого века: социального устройства общества, господства в общественном сознании снобизма, основанного на имущественном неравенстве, а также места и роли женщины в семье и общественной жизни. В настоящее время существует большое количество разнообразных работ, посвященных творчеству Ш. Бронте, однако большинство из этих работ посвящены проблемам женщин викторианской Англии, т. е. в них роман представлен реалистическим [4, 5, 6, 7]. Это проявилось в исследованиях П. Стоунмэн, С. Бьорк и др. Также в рамках своей научной проблематики осуществляют описание восприятия творчества английских писательниц Л. Хинкли, Р. Чейз, Р. Маккиббен, Д. Донахью и др. [2].

На наш взгляд, именно специфические черты романтизма придают роману уникальность, делая его не похожим на типичный реалистический роман викторианской Англии. Своей задачей мы видим выяснить, какое приращение смысла придают черты романтизма роману.

Основными чертами романтизма являются двоемирие и связанные с ним иррационализм и мистицизм, культ природы, наличие романтического героя, выражающего чувства и собственного мнения, идущего вразрез с общественным, а также культ свободы человека. Мы рассмотрим черты романтизма в романе на трех уровнях: идейно-тематическом, сюжетно-образном и стилистическом.

На идейно-тематическом уровне романтическое начало проявляется в приемах композиции романа – в неожиданных поворотах сюжета и благополучных стечениях обстоятельств. Так, встретившая Джейн в Торнфилде, миссис Фэйрфакс оказывается экономкой, а ее подопечная Адель – не дочерью хозяина поместья, а француженкой, чье рождение и положение в семье мистера Рочестера не вполне прояснены. Так, автор создает мотив недосказанности, характерный для романтической литературы. Когда мистер Рочестер собрался жениться на Джейн, среди венчания оказалось, что он уже женат и что его жена душевнобольная. Столь же неожиданно появление в романе шурина Рочестера, мистера Мэзона, который впоследствии раскроет тайну брака Рочестера и его сестры. Посреди того же вечера в дом приходит цыганка, которая окажется замаскированным мистером Рочестером.

Сент-Джон, Диана и Мэри Риверс, приютившие Джейн после ее отъезда из Торнфилда, оказываются ее двоюродными братом и сестрами. Именно в их доме она узнает о неожиданном наследстве от богатого дяди из Португалии (с острова Мадейра), что уравнило ее положение с дворянином Рочестером и избавило от возможных (а скорее – неизбежных) унижений со стороны представителей высшего сословия. Случившийся по вине безумной Берты Рочестер пожар и ее смерть позволяют мистеру Рочестеру жениться снова, и роман имеет счастливый финал.

Любовная линия между Джейн и Рочестером выстроена по законам романтического произведения: герои – яркие противоположности, чей союз несовместим в глазах общества: мистер Рочестер – дворянин из уважаемой в округе семьи, а Джейн простая сирота-гувернантка. Как заметила миссис Фэйрфакс, «люди его [мистера Рочестера] положения обычно не женятся на гувернантках» [1, с. 256].

В романе также присутствует мотив тайны. Так, одна из служанок мистера Рочестера, Грэйс Пул, кажется Джейн странной и даже внушает страх. Желая сохранить в тайне наличие в доме и собственной жизни Берты Мейсон, Рочестер убеждает Джейн, что именно Грейс Пул принадлежит загадочный смех в отдаленном крыле Торнфилда, и она же явилась виновницей ночного пожара в комнате Рочестера. Тем самым Бронте до определенного момента интригует читателя, отводя Грейс роль «ложного подозреваемого» в таинственном злодействе.

Не менее загадочен и образ Эдварда Фэйрфакса Рочестера в романе. В отличие от Джейн, чья биография известна читателю в мельчайших деталях, о прежних годах жизни Рочестера известно немного. В романе ничего не говорится о детстве и юности героя, о пребывании в Париже и отношениях с матерью Адель доподлинно ничего не известно. В Торнфилде он ведет отшельнический образ жизни, изолировавшись от внешнего мира, и это видно по расположению его усадеб Торнфилд и Ферндин. Он много путешествует, спасаясь от общества, заставившего его жениться на нелюбимой и к тому же душевнобольной женщине. Рочестер имеет двойственное представление о мире, особенно после того, как познакомился с Джейн, он часто сравнивает ее с феей и птичкой. Его поступки лишены всякой логики (иррациональны), он действует так, как велят ему чувства, даже если для этого придется преступить закон. Женитьба на Джейн делает его преступником, двоеженцем.

Мы не можем также обойти стороной образ Джейн, несмотря на то, что она воплощение типичной девушки викторианской Англии. Она не любит рутину, и неудивительно, что после восьми лет, проведенных в Ловуде, ей захотелось сменить обстановку. Более того, Джейн не пренебрегает своими чувствами. Именно поэтому она и вернулась к мистеру Рочестер, поскольку считала, что надо находиться с тем, кого любишь. Более того, в мировоззрении Джейн также наблюдается двойственная картина мира. Так, при первой встрече с мистером Рочестером она видит в Пирате (его собаке) воплощение Гитраша, духа, который, согласно английскому фольклору, в образе необычной собаки либо вводит в заблуждение одиноких путников, либо помогает выйти из леса. Однако подобная картина быстро растворяется и превращается в нечто обыденное, когда Джейн увидела человека на лошади. Подобные романтические настроения и делают ее похожей на мистера Рочестера,

невзирая на большую разницу в возрасте. Они оба не похожи на других, но у них родственные души.

Еще один романтический образ и претендент на руку Джейн – священник Сент-Джона Риверс, двоюродный брат героини. Его поведение также отличается странностью. Бронте использует типичный для романтизма прием контраста внешнего и внутреннего: наделив Сент-Джона внешностью Аполлона, она позволяет героине заметить, что «в нем было что-то замкнутое; угрюмое и даже мрачное» потому, что он все время думал о том, что никому не было известно. Сент-Джону также присуща романтическая страсть, но она носит совсем иной характер: герой одержим религией. Он настолько ревностно относился к своим обязанностям, что не готов учитывать мнений других людей, поэтому, когда он предлагает Джейн выйти за него замуж и поехать с ним в Индию, он не хочет слышать отказ, после каждого отказа Джейн он недоумевает: «Как? Разве вы не поедете в Индию?», «Я снова спрашиваю вас, почему вы мне отказываете?», «А теперь вы, конечно, возьмете обратно свое обещание и вовсе не поедете в Индию?», «Может быть, вы теперь решитесь?» [1, с. 391–397].

Романтические черты свойственны не только героям романа. Художественное пространство романа также пронизано романтической поэтикой. Места действия – поместья Торнфилд и Ферндин – представляют собой непохожие друг на друга пейзажи. Основные действия романа происходят в поместье Торнфилд. Эта усадьба отдалена от других поместий, как его хозяин отдален от окружающего мира. В доме есть заброшенная часть, о которой ничего не известно жильцам, доступ в которую есть только у Грейс Пул и у самого хозяина. Случайная встреча Джейн и Рочестера происходит на темной аллее в окутанном вечерним туманом огромном саду поместья.

Что касается Ферндина, это не основное место проживания мистера Рочестера, он Рочестер приезжал туда только на время охотничьего сезона. По словам хозяина гостиницы, оно представляет собой «Герб Рочестеров» и «очень глухое место». Оно, как и Торнфилд, изолировано от цивилизации, но это место более мрачное, чем Торнфилд, его положение как бы перекликается с состоянием мистера Рочестера (который уже ослеп, потерял кисть руки и практически впал в депрессию).

Что касается стилистики романа, то прежде всего повествование в романе ведется от первого лица. Традиция такого повествования зарождается еще в XVIII в., в то время, когда внимание писателей начинает привлекать психология героя [3]. В романе «Джейн Эйр» эта форма повествования способствует глубокому раскрытию психологии героев, а больше всего Джейн, поскольку повествование ведется от ее лица. Читатель начинает смотреть на действия в романе с точки зрения Джейн. Наиболее характерным является

в романе размышление героини в форме беседы двух внутренних голосов, один из которых отвечает за разум, а другой – за чувства.

Главные герои часто говорят друг другу о своих чувствах и мыслях в форме монолога, и в этих монологах прослеживаются лексические повторы.

При описании внешности персонажей Ш. Бронте использует лексику различной эмоциональной окраски. Так, говоря о первом впечатлении, которое произвела Джейн на Риверсов, она употребляет образные выразительные средства и лексику, подчеркивающую тяжелое состояние героини: сравнение *as white as clay or death* (бледна как мел или смерть [8] («Она совсем побелела!»)), метафору *a mere spectre* [8] («Настоящее привидение!»), эпитеты *a peculiar face; fleshless and haggard as it is* [8], («Странное у нее лицо: худое и угрюмое...» [1, с. 322]). Мистер Рочестер в описании внешности Джейн тоже часто прибегает к сравнениям, метафорам и эпитетам. Мистер Рочестер прибегает к метафорам и сравнениям не только при обращении к Джейн. Когда он стал инвалидом, он противопоставляет себя Джейн, и здесь мы снова видим метафоры и антитезу (*"I am no better than the old lightning-struck chestnut-tree in Thornfield orchard... And what right would that ruin have to bid a budding woodbine cover its decay with freshness?"* [8] («Я совсем как старый, разбитый молнией каштан в торнфилдском саду... И какое имеет право такая развалина требовать, чтобы весенняя жимолость обвила ее свежей листвой?» [1, с. 421]), Сент-Джону Риверсу («Вы изобразили пленительного Аполлона... высокий, красивый, голубоглазый, с греческим профилем. А перед вами Вулкан – этаким корявый кузнец, смуглый, широкоплечий и к тому же еще слепой и однорукий» [1, с. 419]).

Таким образом, все вышеприведенные черты романтизма меняют смысл реалистического романа. Если в обыкновенном реалистическом романе просто описаны реальное время, реальных людей и реальные события, то черты романтизма описывают психологию, чувства, мысли и эмоции героев, их представление о мире, благодаря этим чертам, герои выходят за рамки своего социального положения; речь героев полна стилистических фигур, она звучит более эмоционально, и читатель невольно переживает за героев. Также нестандартное поведение главных героев, неожиданные повороты в сюжете и присутствие мотива тайны интригуют читателя.

Список литературы

1. Бронте Ш. Джейн Эйр. Стихотворения. – М.: Худож. лит., 1990.
2. Дьяченко Ю.В. Рецепция творчества сестер Бронте в русской литературе XX–XXI вв.: проблема повествования [Электронный ресурс]. – URL: [http://ams.tsu.ru/TSU/QualificationDep/co-searchers.nsf/9B36BAE0B1F2EAF46257ECA002D5006/\\$file/%D0%94%D1%8C%D1%8F%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%AE.%D0%92._](http://ams.tsu.ru/TSU/QualificationDep/co-searchers.nsf/9B36BAE0B1F2EAF46257ECA002D5006/$file/%D0%94%D1%8C%D1%8F%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%AE.%D0%92._)

%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf (дата обращения: 20.05.2022).

3. Лексико-стилистические приемы Ш. Бронте в создании образов в романе «Джейн Эйр» [Электронный ресурс] // KazEdu. – URL: <https://kazedu.com/referat/164249/2> (дата обращения: 12.05.2021).

4. Художественные особенности романа Шарлотты Бронте «Джейн Эйр» [Электронный ресурс] // KazEdu. – URL: <https://kazedu.com/referat/164249/1> (Дата обращения: 03.02.2022).

5. Художественные особенности романа Шарлотты Бронте «Джейн Эйр» [Электронный ресурс] // Studbooks.net. – URL: https://studbooks.net/766348/literatura/hudozhestvennyye_osobennosti_romana_sharlotty_bronte_dzheyn (дата обращения: 03.02.2022).

6. Художественные особенности романа Шарлотты Бронте «Джейн Эйр»/StudFiles.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfile.net/preview/9318927/page:3/> (дата обращения: 03.02.2022).

7. Шамина Н.В. Женская проблематика в викторианском романе 1840–1870-х гг.: Джейн Остен, Шарлотта и Эмили Бронте, Джордж Элиот [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.dissercat.com/content/zhenskaya-problematika-v-viktorianskom-romane-1840-1870-kh-godov-dzhein-osten-sharlotta-i-em> (дата обращения: 21.05.2022).

8. Charlotte Bronte: Jane Eyre [Электронный ресурс] // literaturepage.com. – URL: <http://www.literaturepage.com/read/janeeyre.html> (дата обращения: 04.04.2022).

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ

Тетерлева Елена Валерьевна

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: teterlevael@yahoo.com*

Гусманова Олеся Мансуровна

*студентка 752 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: gusmanovalesya@mail.ru*

HIGHER EDUCATION IN ENGLISH INTERNET MEMES

Elena Teterleva, Ph.D.

*Associate Professor, English Language, Philology and Interpretation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: teterlevael@yahoo.com*

Olesya Gusmanova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 752
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: gusmanovalesya@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются англоязычные интернет-мемы, актуализирующие различные аспекты высшего образования с точки зрения студентов и преподавателей.

Ключевые слова: мем, высшее образование.

Abstract: this article focuses on the Internet memes presenting various aspects of higher education from students' and teachers' perspectives.

Key words: meme, higher education.

В данной статье проводится анализ англоязычных интернет-мемов, фокусом которых является высшее образование глазами субъектов образовательного процесса – студентов и преподавателей. Для выявления аспектов высшего образования, которые студенты и преподаватели подвергают актуализации, нами были проанализированы креолизованные интернет-мемы в социальных медиа исходя из их популярности и регулярности размещения контента («Reddit», «9Cute» и «9GAG» в социальной сети «ВКонтакте»; «sarcasm_only» и «daquan» в социальной сети Instagram; фотохостинг pinterest.com; сайты universitystudent.org и buzzfeed.com).

Мем представляет собой информационный продукт, вирусно распространяющийся в сети Интернет, основными характеристиками которого являются информационная наполненность, реплицируемость, эмоциональность, юмористическая направленность, актуальность и минимализм формы [2, 3].

В различных теоретических подходах к анализу интернет-мема можно выделить функцию репрезентации, отвечающую за способность мема отражать характеристики и свойства какой-либо идеи, функцию интеграции, благодаря которой мем помогает отдельным пользователям делиться мнениями, эмоциями и поддерживать связь с другими пользователями, функцию информирования, требующую опыта или знаний для понимания мема и в то же время дающую эту информацию своим пользователям [4].

Молодые люди создают и используют мемы для творческого самовыражения, обмена эмоциями, распространения информации, а также выражения своих оценок и мнений, поэтому их мемы чрезвычайно неоднородны по своему содержанию. Среди отобранных для анализа мемов, созданных студентами, чаще всего встречаются:

- мемы, репрезентирующие процесс обучения в вузе;
- мемы, очерчивающие отношения «преподаватель – студент», «студент – студент»;
- профессиональные мемы, основанные на специальности;
- мемы с семантикой дистанционного обучения.

Данные анализа интернет-мемов с указанной актуализацией представлены на рис. 1.



Рис. 1. Репрезентация высшего образования в англоязычных интернет-мемах глазами студентов

Как видно на круговой диаграмме (см. рис. 1), процесс обучения в вузе актуализируется студентами чаще всего – мемы-ситуации на эту тему достигают 44 %, что обусловлено многоаспектностью данной тематики. Также у студентов невероятно популярна тема дистанционного обучения в связи с пандемией вируса COVID-19 (22 %). Популярность мемов на данную тему вызвана тем, что на сегодняшний день в России не осталось студента, которого не коснулась бы данная форма обучения. Отношения «преподаватель – студент» (16 %), «студент – студент» (6 %) и получаемая специальность (12 %) акцентируются реже, так как темы традиционные, а утрата актуальности

означает отсутствие стимула у студентов для создания интернет-мемов на данные тематики.

Рассмотрим мем-ситуации с содержательным компонентом «высшее образование» через «студенческую» призму подробнее. Как известно, процесс обучения в высшем учебном заведении является сложным и многокомпонентным, в результате чего возникает большое количество жизненных явлений и ситуаций, стереотипов и иллюзий, связанных со студенческой жизнью. В корпусе мемов, репрезентирующих процесс обучения как таковой, можно выделить следующие коммуникационные формы: большое количество домашнего задания, сессия и подготовка к ней, лень в учебной деятельности студентов, дедлайны и их нарушения, а также списывание.

Пандемия COVID-19 сильно изменила привычный уклад жизни многих людей, что способствовало росту количества мемов по всему миру. Общаясь большую часть 2020 г. во Всемирной паутине в период режима самоизоляции и дистанционного обучения, многие студенты активизировали процесс создания мемов на злободневные темы, реагируя на все изменения в учебном процессе [5]. Чаще всего встречаются мемы на следующие тематики: позднее пробуждение, поведение во время онлайн-пары, технические неполадки и влияние дистанционной формы обучения на организм студента.

В результате того, что преподаватель является одной из ключевых фигур в процессе обучения студента, появляется множество различных мемов на тему отношений «преподаватель – студент». Мемы с данной семантикой имеют несколько основных направлений: профессиональная некомпетентность преподавателя, неумение преподавателя контролировать свои эмоции в процессе обучения, навязывание преподавателем своей точки зрения и поведение преподавателя в период сдачи зачетов/экзаменов.

Другой аспект, многократно фигурирующий в качестве объекта интернет-мемов, созданных студентами, – специальность и специфические черты, которые свойственны и понятны только студентам и преподавателям данной специальности. Здесь можно выделить 2 основных направления: специфика обучения на определенном направлении/ факультете и явление профессиональной деформации.

Отношения между студентами представляют собой форму взаимодействия со сверстниками, пропитанную специфическими задачами профессионализации [1]. Такое взаимодействие часто сопровождается мемами, репрезентирующими такие направления, как групповая работа, совместные прогулы пар всей группой и негативное отношение к старосте.

Сегодня преподаватели, как и студенты, создают мемы и выкладывают их в интернет-пространство, чтобы поднять себе настроение и поделиться проблемами, возникающими в высших учебных заведениях. Среди отобранных для анализа мемов, фокусом которых является высшее образование глазами преподавателей, чаще всего встречаются:

- мемы, репрезентирующие процесс преподавания в вузе;
- мемы, очерчивающие отношения «преподаватель – студент»;
- мемы с семантикой дистанционного обучения.

Данные направления представлены на рис. 2.



Рис. 2. Репрезентация высшего образования в англоязычных интернет-мемах глазами преподавателей

Как видно на круговой диаграмме (см. рис. 2), интернет-мемы, репрезентирующие процесс преподавания в вузе, преобладают (56 %), так как данная тема отображает сразу несколько аспектов работы, каждый из которых вызывает у преподавателя массу разнообразных эмоций. Кроме того, у представителей данной профессии актуальна тема отношений, возникающих между преподавателем и студентом (26 %), что обусловлено многогранностью такого взаимодействия. Тема дистанционного обучения из-за пандемии вируса COVID-19 также очень популярна на сегодняшний день среди преподавателей (18 %). Популярность мемов на данную тему была вызвана необходимостью каждого преподавателя перейти на дистанционное обучение, что вызвало массу проблем и недовольства.

Рассмотрим мем-ситуации с содержательным компонентом «высшее образование» через «преподавательскую» призму подробнее. Преподавание в вузе – это высшая ступень педагогического мастерства и ответственная работа, в ходе которой у преподавателя возникает большое количество различных ситуаций, связанных с организационными моментами и спецификой данной профессии. В ходе анализа мемов, манифестирующих процесс преподавания в вузе, можно выделить несколько основных тематических направлений: состояние преподавателя в начале и в конце учебного года, несоответствие идеального представления о профессии и реальности, а также бумажная волокита.

Преподаватель и студент как субъекты образовательного процесса испытывают потребность в установлении и поддержании взаимодействия, что непрерывно приводит к возникновению различных жизненных ситуаций, впоследствии и отображающихся в созданных преподавателем интернет-мемах. Чаще всего встречаются мемы на следующие тематики: необходимость

повторять инструкцию к заданиям, типичные вопросы студентов, нарушение дисциплины и оценка студентами преподавательской деятельности.

В 2020 г. из-за пандемии коронавирусной инфекцией преподавателям представился шанс продемонстрировать умение подстраиваться под ситуацию, но не все оказались готовы к вынужденным переменам, что в дальнейшем отобразилось в мемах. Мемы с семантикой дистанционного обучения, созданные преподавателями, демонстрируют следующие аспекты: высокая занятость, возникновение большого количества забот и отсутствие обратной связи во время проведения онлайн-занятий.

Таким образом, в ходе исследования мы выяснили, что высшее образование часто оказывается в фокусе мем-ситуаций. Интернет-мемы, созданные студентами актуализируют различные аспекты процесса обучения в вузе, разные грани дистанционного обучения, взаимоотношения между субъектами образовательной деятельности, а именно: «студент – преподаватель» и «студент – студент», а также профессиональные мемы. Преподаватели чаще всего актуализируют преподавание в высших учебных заведениях, отношения со студентами и жизненные ситуации, возникающие в ходе такого взаимодействия, а также активно распространяющуюся дистанционную форму обучения.

Список литературы

1. Данилова Е.Л. Особенности межличностных отношений в студенческой группе // Два комсомольца. – 2013. – С. 70–72. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3474/> (дата обращения: 30.04.2022).
2. Зиновьева Н.А. Трансляция социокультурных кодов в создании информационного продукта: анализ интернет-мемов: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 2016. – С. 195–200.
3. Канашина С.В. Что такое интернет-мем? // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2017. – № 28 (277). – С. 84–90.
4. Лысенко Е.Н. Интернет-мемы в коммуникации молодежи // Вестник СПбГУ. Социология. – 2017. – Т. 10, вып. 4. – С. 410–424.
5. University students' attitude to distance learning in situation of uncertainty / X. Dongqiang, De Serio Ludovico, A. Malakhov, O. Matys // Geopolitical, Social Security and Freedom Journal. – 2020. – Vol. 3, Issue 2. – С. 14–25.

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЕЙ

Тетерлева Елена Валерьевна

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: teterlevael@yahoo.com

Хафизова Лариса Алексеевна

студентка Z751/2 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: lar.fis1806@gmail.com

INTERNET MEMES: SCHOOL DISTANCE LEARNING FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

Elena Teterleva, Ph.D.

Associate Professor, English Language, Philology and Interpretation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: teterlevael@yahoo.com

Larisa Khafizova

Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z751/2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: lar.fis1806@gmail.com

Аннотация: в статье проводится анализ англоязычных мем-ситуаций, репрезентирующих дистанционное обучение с точки зрения школьного учителя.

Ключевые слова: мем, мем-ситуация, школьное дистанционное образование.

Abstract: the paper focuses on school distance learning in English memes through teachers' perspective.

Key words: meme, school distance learning, school online learning, school remote learning.

В данной статье проводится анализ англоязычных мем-ситуаций, репрезентирующих школьное дистанционное обучение глазами учителей. Для проведения данного исследования были использованы ресурсы, связанные со школьным образованием, а также интернет-статьи, содержащие в своих названиях: «school online learning memes», «e-learning school memes», «young online learners memes», «memes for online school teachers» [2, 3, 4].

В период развития событий, связанных с распространением вируса COVID-19, большим изменениям подвергся образовательный процесс как в России, так и по всему миру. Главным субъектом, напрямую влияющим на проведение онлайн-занятий, стал учитель, так как обучение не может быть сегодня полностью автоматизированным. Интернет-мемы про учителей и их

отношение к школьному дистанционному обучению до сих пор появляются во Всемирной сети и представляют исследовательский интерес.

В исследовании «Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей» А. Волохович и Д. Сапрыкина выделили основные проблемы, с которыми столкнулись школьные учителя при переходе на дистанционное обучение [1]:

- отсутствие технических устройств у самих учителей;
- отсутствие технических устройств у учащихся;
- отсутствие доступа в Интернет у учащихся;
- сложности выбора платформы для проведения занятий;
- увеличение нагрузки на учителей с переходом школ на дистанционное обучение;
- отсутствие цифровых навыков как у учащихся, так и учителей.

Именно из-за технической и цифровой неподготовленности учителя по всему миру столкнулись с трудностями проведения онлайн-уроков. Так, учителям пришлось без какой-либо подготовки привыкать к новым реалиям составления планов уроков и их реализации.



Рис. 1. Отсутствие опыта проведения уроков онлайн

Содержание мема на рис. 1 иллюстрирует эмоциональное отношение учителей к предстоящему проведению уроков в дистанционном формате. Мужчина произносит фразу *I am 100 % certain that I am 0 % sure of what I'm going to do*. Сам мем сопровождается фразой *Teachers trying to start virtual learning with no experience or prior training*. Данная мем-ситуация подтверждает факт неготовности учителей к изменению формата обучения, так как у них не было времени на изменение образовательного процесса и его последующей отработки на практике. Именно поэтому учителям пришлось срочно

адаптироваться к полностью измененному ходу образовательного процесса под давлением новых требований администраций школ.

Планирование школьного образовательного процесса в условиях всемирного карантина заставило учителей искать новые пути создания благоприятных условий для проведения занятий. Пришлось думать о том, как строить последовательность урока, какие формы контроля знаний выбрать и т. д. Несмотря на то, что учителя смогли быстро сориентироваться и полностью изменить ход обучения, некоторые моменты оставляли негативное впечатление от происходящего.

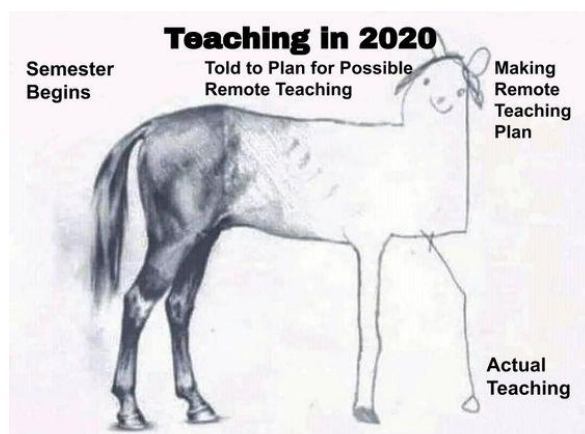


Рис. 2. Трансформация учебного процесса в онлайн-формат

Иконическое содержание рис. 2 представляет этапы планирования дистанционного учебного процесса. Можно проследить, что изначально рисунок выполнялся профессионально, однако оставшиеся части изображались в манере скетча. Мем-ситуация указывает на четыре этапа планирования учебного процесса в 2020 г., когда объявили о первой волне вируса COVID-19. Первый этап сопровождается фразой *Semester begins*, второй – *Told to plan for possible remote teaching*, третий – *Making remote teaching plan* и четвертый – *Actual teaching*. Данный мем показывает, что до объявления о переходе на дистанционное обучение все было хорошо, но когда учителей попросили перенести образовательный процесс в онлайн-формат, то все изменилось в худшую сторону, а само проведение уроков сравнивается с криво нарисованной ногой лошади, что может говорить о том, что онлайн-урок толком провести не получалось.

В англоязычных интернет-мемах на тему дистанционного образования школьников также встречается содержательный компонент, связанный с эмоциональным состоянием учителей в рамках ожидания и реальности. Сохранение позитивного настроения в критической ситуации позволяло преподавателям думать о том, что дистанционное обучение не внесет значительных изменений в их стиль проведения уроков. Тем не менее под давлением сложившихся обстоятельств онлайн-преподавания каждый учитель так или иначе изменил свое отношение к самому процессу передачи знаний своим ученикам.

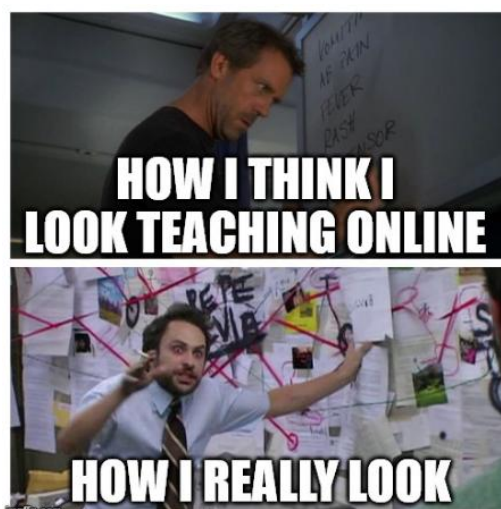


Рис. 3. Онлайн-преподавание: ожидание-реальность

Рис. 3 изображает мем-ситуацию, сравнивающую ожидание и реальность того, как выглядит учитель во время дистанционного обучения. Верхняя часть мема показывает сосредоточенного персонажа популярного сериала *House, M.D.* и сопровождается фразой *How I think I look teaching online*. Нижняя часть мема представляет обезумевшего персонажа из другого зарубежного сериала *It's Always Sunny in Philadelphia* и сопровождается фразой *How I really look*. Сама идея дистанционного обучения, возможно, создала ложные ожидания среди учителей: они думали, что будут выглядеть и вести урок так же, как и в школе. Однако онлайн-уроки «скорректировали» эмоциональное состояние учителей, что отражено в нижней части мема через взгляд и позу учителя.

Мемы, связанные с личным впечатлением от моментов школьного дистанционного образования, также имеют место быть в учительском мем-пространстве. Зачастую с помощью мемов учителя пытаются выразить ностальгию по временам очного обучения, рассказать о том, что им нравится или не нравится в процессе онлайн-обучения и т. д.

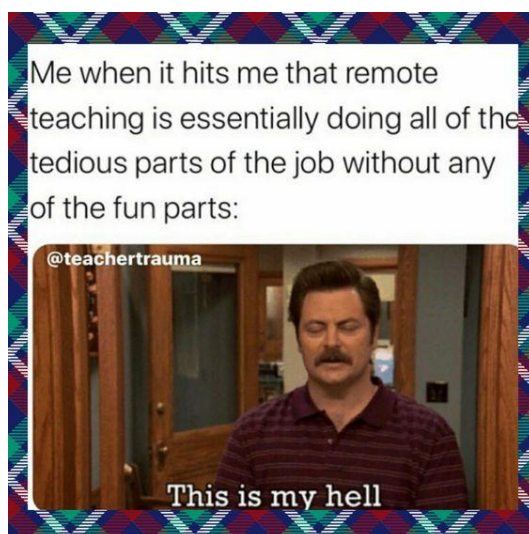


Рис. 4. Отсутствие положительных эмоций в дистанционном обучении

Так, на рис. 4 представлена мем-ситуация, иллюстрирующая отсутствие позитивных моментов в профессиональной жизни учителя, протекающей в онлайн-формате. Изображенный мем-персонаж сериала Parks and Recreation произносит фразу *This is my hell*. Данное изображение сопровождается фразой *When it hits me that remote teaching is essentially doing all of the tedious parts of the job without any of the fun parts*. Данная мем-ситуация указывает на то, что учителям не хватает личного взаимодействия с учениками в виде очных занятий, классных часов или внеклассных мероприятий. Процесс дистанционного обучения сводится к подготовке занятия и его проведения онлайн, что никак не компенсирует то, что дает традиционный формат проведения уроков.

На данный момент большинство образовательных учреждений переходит на очный формат обучения, так как существует множество факторов, позволяющих возобновить привычные процессы обучения. К примеру, вакцинация среди педагогов, возможность социального дистанцирования в классе или существующая статистика по переболевшим ученикам с иммунитетом. Все эти факторы могут отразиться на положительном решении администрации города или Министерства здравоохранения о переводе учащихся обратно в стены школы. Несмотря на то, что учителям в данном случае больше не придется проводить занятия в онлайн-форме, они все равно будут вспоминать о своем опыте дистанционного преподавания и репрезентировать этот опыт в мемах.

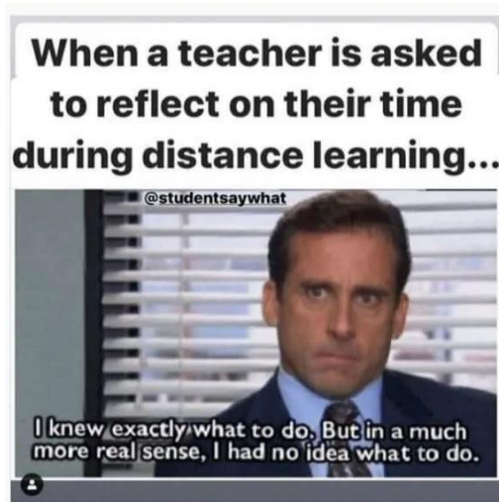


Рис. 5. Воспоминания учителя о проведении уроков онлайн

На рис. 5 представлен мем с изображением персонажа сериала The Office, который произносит фразу *I knew exactly what to do. But in a much more real sense, I had no idea what to do*. В данном случае персонаж мема олицетворяет учителей, которым пришлось адаптироваться к новым реалиям и требованиям преподавания без какого-либо плана действий, что сопровождается фразой *When a teacher is asked to reflect on their time during distance learning*. Даже

после окончания дистанционного обучения и нормализации образовательного процесса, учителя до сих пор вспоминают о временах образования во время пандемии, и их воспоминания не самые позитивные. Они оказались напрямую подвержены ситуации стресса, в которой им приходилось быстро принимать решения, влияющие на качество образования.

Мем-ситуации позволили выявить корреляцию между тем, что школьные учителя ожидали от предстоящего нового формата обучения и тем, с чем они столкнулись, работая в онлайн-формате (таблица).

Ожидание и реальность дистанционного формата обучения глазами учителей

Ожидания школьного учителя перед дистанционным обучением	Реальность дистанционного обучения глазами учителей
Быстрое освоение образовательных онлайн-платформ и их профессиональное использование.	Неготовность к новому формату обучения и неумение профессионально пользоваться онлайн-платформами для проведения урока в дистанционном формате.
Адаптация планов обучения под современные требования в условиях самоизоляции.	Непонимание того, как можно быстро преобразовать формат традиционного очного обучения в формат дистанционного образования.
Трансляция знаний и себя как учителя в привычном традиционном формате.	Искажение профессиональной саморепрезентации школьного учителя в онлайн-обучении.
Получение эмоционального удовлетворения от своей работы.	Осознание отсутствия положительных эмоций от дистанционного формата обучения.
Сохранение самообладания под давлением ситуации, с которой столкнулись образовательные учреждения.	Признание собственной беспомощности и непонимание того, как сохранить качество проведения уроков в новой образовательной среде.

Таким образом, англоязычные интернет-мемы, репрезентирующие школьное онлайн-обучение, отображают актуальное отношение учителей как к феномену «дистанционное обучение» в целом, так и к его отдельным моментам в частности. Несмотря на ожидания и требования, которые были предъявлены к учителям как со стороны школьной администрации, так и со стороны родителей, учителям не всегда удавалось реализовать поставленные перед ними цели дистанционного обучения в полной мере. Непонимание того, как проводить уроки в онлайн-формате, отсутствие цифровых и технических навыков, профессиональное и эмоциональное выгорание на фоне дистанционного обучения – все это стало неотъемлемой частью жизни учителя в условиях всемирной самоизоляции. Стоит отметить, однако, что процесс удаленного обучения сегодня меняется в лучшую сторону, поэтому то, что было на момент начала распространения вируса COVID-19 нельзя сравнить

с тем, что происходит сейчас. Возможно, на данный момент учителя испытывают намного меньше стресса, поскольку опыт проведения уроков в онлайн-пространстве у учителей уже имеется.

Список литературы

1. Волохович А., Сапрыкина Д. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей – 2020 [Электронный ресурс]. – URL: <https://publications.hse.ru/books/381775600> (дата обращения: 19.03.2022).

2. 19 Jokes About Distance Learning That Are For Teachers' Eyes Only [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.buzzfeed.com/mikespohr/teacher-memes-about-distance-learning> (дата обращения: 20.03.2022).

3. Distance Learning Memes (The Most Relatable Memes on Online Learning and Virtual Learning) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.burlapandblue.com/distance-learning-memes-the-most-relatable-memes-on-distance-learning-and-virtual-learning/> (дата обращения: 14.03.2022).

4. Pinterest [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.pinterest.ru/> (дата обращения: 14.03.2022).

II. ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Главатских Анастасия Валерьевна
аспирант факультета современных иностранных языков и литератур,
Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь
E-mail: nastyaglav@gmail.com

CRITERIA FOR ASSESSING THE COMPETENCES OF BACHELOR STUDENTS OF THE PROGRAMME «PEDAGOGICAL EDUCATION»

Anastasia Glavatskikh
Post-graduate student, Faculty of modern languages and literatures
Perm State National Research University
E-mail: nastyaglav@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются критерии оценивания компетенций обучающихся на примере студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование». В статье представлены современные методики оценивания образовательных результатов обучающихся. Проведен анализ практического применения методик и обоснована всесторонность, системность, объективность и эффективность оценивания.

Ключевые слова: оценивание, современные методики, всесторонность, системность, объективность, эффективность.

Abstract: the article presents a research on criteria for assessing the competences of bachelor students in the programme «Pedagogical education». The article focuses on modern methods of assessing the educational results of students. The analysis of the practical application of methods was carried out. The purpose of the analysis is to present the comprehensiveness, consistency, objectivity and effectiveness of assessment.

Key words: assessment, modern methods, comprehensiveness, consistency, objectivity, effectiveness.

Современное образование представляет собой постепенное становление новых методов на традиционных основах [1, 9]. В связи с изменяющимся подходом к образовательной деятельности как в высшей школе, так и в образовании в целом, необходимо учитывать использование современных методов образования. К ним также следует отнести не только саму технологию образования, но и оценивание, как неотъемлемую часть образовательного

процесса. Необходимость исследования инновационных оценочных средств особенно актуальна. В данном исследовании произведен анализ методов оценивания образовательных результатов студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» по дисциплине «Практический курс основного языка в профессиональной коммуникации (английский)».

Дисциплина предполагает формирование следующих компетенций: программа нацелена на формирование общекультурных и профессиональных языковых компетенций. Содержание дисциплины ориентировано на обучение продуцировать развернутые монологические и диалогические тексты, грамотно оформлять сообщения на английском языке на всех уровнях, владеть основными приемами устной и письменной коммуникации на английском языке, воспринимать и понимать на слух развернутые сообщения на английском языке, уметь разрабатывать и применять методические модели, методики, технологии и приемы обучения, способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам.

ФГОС ВПО обязуют высшие учебные заведения обеспечивать качественное образование, которое подразумевает разработку и дальнейшее применение объективных процедур оценивания уровня знаний, умений и навыков обучающихся, а также компетенций выпускников.

«Разработка критериев оценки знаний и умений обучаемых является исключительно актуальной и практически значимой» [8, с. 249–250]. «Оценивание – это определение степени усвоенности знаний, умений и навыков» [8, с. 249]. Сложность оценивания заключается в умении преподавателя учитывать несколько факторов одновременно: всесторонность, системность, объективность и эффективность.

Всесторонность оценивания включает в себя содержание материала, который был освоен обучающимися в течение определенного периода. Рассматривается совокупность усвоения базовых идей и основных тем пройденного материала, проверяется знание, понимание и использование терминологического аппарата, глубинное понимание связей между частными знаниями в общей картине предмета науки.

Системность оценивания включает в себя оценку достижений обучающихся и эффективности в целом. Подразумевается, что существует определенный критерий, по которому преподаватель определяет возможность обучающихся демонстрировать свои достижения. Как правило, системность содержит несколько элементов, которые определяют степень усвоения материала обучающимися.

Объективность оценивания включает в себя оценку достижений обучающихся вне зависимости от методов и средств контроля, отношений с преподавателем, роли обучающихся в группе и прочих субъективных факторов. Необходимо наличие единых критериев оценивания учебных достижений обучающихся, которые известны им заранее.

Эффективность оценивания характеризуется прежде всего необходимостью оценивания обучающихся. Также важно отметить, что эффективность подразумевает наличие какой-либо цели. Обучающиеся ждут обратной связи, чтобы понять свои сильные стороны и проработать слабые стороны и ошибки, которые требуют исправления.

При этом оценивание должно быть основано на четких согласованных критериях, а оценка качества подготовки обучающихся должна основываться на нескольких видах контроля: входном, текущем, промежуточном и итоговом.

В нашем практическом исследовании для входного контроля были выбраны следующие методики оценивания образовательных результатов обучающихся: тестирование, собеседование, презентация [7].

Совокупное использование методов тестирования и собеседования предоставляет возможность объективного и всестороннего оценивания имеющихся знаний. Необходимость использования двух элементов обусловлена сложностью изучаемого предмета: в изучении иностранного языка существует несколько аспектов усвоения. Тестирование предполагает возможность мыслить аналитически и выполнять задания в своем темпе, предоставляя обучающимся возможность исправления ответов (лексика, грамматика). Собеседование выступает более сложным заданием, предполагает диалог (более стрессовую ситуацию) и позволяет выявить реальное владение иностранным языком (говорение). Презентация подразумевает владение репрезентативными навыками для представления своей работы на публике.

Для текущего контроля использованы следующие методики оценивания образовательных результатов обучающихся: стандартизированный тест с творческим заданием, метод развивающейся кооперации [6].

Стандартизированный тест с творческим заданием направлен на определение не только ЗУНов, но и компетенции, а потому не является полностью закрытым (предполагает не только выбор правильных вариантов ответа), а включает в себя творческое задание. Выбор данной формы контроля предполагает аккумуляцию не только теоретических и практических знаний, но и креативного подхода. В современном образовании обучающиеся заинтересованы в нестандартных моделях обучения, которые частично основываются на базовых методах. Наличие творческого аспекта влияет на интерес со стороны обучающихся. Система тестирования также предполагает объективность и системность данного метода.

Метод развивающейся кооперации представляет собой одну из форм организации учебного процесса, когда обучающиеся, разбившись на группы, планомерно и совместно-состязательно участвуют в едином общегрупповом процессе, который характеризуется самоуправляемостью группы, более углубленного овладения материалом, самообучения, взаимообучения и самокоррекции. В описываемом методе воплощена технология как овладения знанием, так и развития творческих качеств и интеллектуальных инициатив обучающихся [6]. Таким образом, данный метод содержит в себе критерии всесторонности, объективности и эффективности.

Промежуточный контроль включает следующие методики оценивания образовательных результатов обучающихся: модульно-рейтинговая система, кейсовые задания, участие в телемостах/конференциях.

Модульно-рейтинговая система позволяет оценивать обучающихся объективно. Она дает возможность сравнить фактические результаты обучения с проектируемыми результатами и целями обучения на каждом этапе образовательного процесса, обеспечивает обратную связь обучающихся и преподавателя с достигнутым качеством обучения и предоставляет возможность диагностировать каждый компонент. Система является стимулом для успешного обучения [3, 4]. Для данного метода характерна объективность, системность, всесторонность и эффективность оценивания.

Процесс оценивания с использованием кейс-метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе в целом адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения. Сущность данного метода состоит в том, что контрольный материал подается обучающимся в виде проблем (кейсов), предполагающих, что знания и умения приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов. К числу основных требований, предъявляемых к кейсам, отнесены:

- а) ориентация на проблемы и ситуации профессиональной деятельности;
- б) адекватность современным проблемам экономики и производства;
- в) включение ряда необходимых контекстных факторов, обеспечивающих многозначность решений;
- г) наличие нескольких, соперничающих между собой решений [5].

Для итогового контроля использованы следующие методики оценивания образовательных результатов обучающихся: портфолио и метод проектов.

Благодаря использованию системы портфолио обучающиеся перестают быть зависимыми от педагога, становятся более самостоятельными, у них формируется адекватная самооценка, рефлексия. Технология портфолио

направлена на привлечение внимания к оценочной деятельности: она предполагает сбор информации для оценивания и определения ее ценности относительно мнения самих обучающихся [2, 3]. В данном методе оценивания представлена системность, эффективность и всесторонность оценивания.

Метод проектов подразумевает многосторонний, содержательный подход к деятельности, сочетает в себе теоретические аспекты и практическое применение. Создание проекта может выполнять как обучающую, так и контрольную функцию. При использовании данного метода необходимо учитывать актуальность состояния того вида деятельности, которую осваивает обучающийся. Тема должна ориентироваться на приоритетные направления научных исследований и быть актуальной, с учетом перспектив развития дисциплины [5]. Таким образом, в данном методе можно выявить эффективность и всесторонность оценивания.

В исследовании был проведен анализ применения в практической деятельности современных методик оценивания по дисциплине «Практический курс основного языка в профессиональной коммуникации (английский)». Предпринята попытка подобрать методики таким образом, чтобы учитывать всесторонность, системность, объективность и эффективность оценивания образовательных результатов обучающихся.

Список литературы

1. Алешутина Е.А., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза [Электронный ресурс] // Педагогика. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-sredstva-otsenivaniya-obrazovatelnyh-rezultatov-studentov-vuza/viewer> (дата обращения: 25.12.2021).

2. Кирьянова Е.А. Портфолио (портфель учебных достижений): становление аутентичного способа оценивания [Электронный ресурс] // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – № 513. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/portfolio-portfel-uchebnyh-dostizheniy-stanovlenie-autentichnogo-sposoba-otsenivaniya/viewer> (дата обращения: 25.12.2021).

3. Ковальчук В.Я. Новые формы оценивания учебных достижений у студентов [Электронный ресурс] // Перспективы Науки и Образования. – 2014. – № 4 (10). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-formy-otsenivaniya-uchebnyh-dostizheniy-u-studentov/viewer> (дата обращения: 25.12.2021).

4. Нигматов З.Г. Современные средства оценивания образовательных результатов [Электронный ресурс] // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 155, кн. 6. – URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1426980258/Uchebnye.zapiski.statya.ocenivaniya.2014.pdf (дата обращения: 25.12.2021).

5. Педагогический контроль и оценка освоения образовательной программы [Электронный ресурс]. – URL: https://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/10_modulzadaniyamet.rek_5.pdf (дата обращения: 25.12.2021).

6. Погорелов Г.А. Метод развивающейся кооперации [Электронный ресурс] // Ученые записки СПбГИПСР. – 2012. – Вып. 1, т. 17. – URL: https://notes.psycwork.ru/fileadmin/user_upload/UZ_2012-1_25.pdf (дата обращения: 25.12.2021).

7. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения [Электронный ресурс] // Общие вопросы образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-i-tehnologii-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya/viewer> (дата обращения: 25.12.2021).

8. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – М.: Логос, 2016. – 448 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/66421.html> (дата обращения: 30.12.2021).

9. Шестакова Л.Г., Безусова Т.А. Вопросы методики преподавания в высшей школе [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие / Соликам. гос. пед. ин-т. – Соликамск, 2019. – 92 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/86556.html> (дата обращения: 30.12.2021).

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Григорьева Галина Евгеньевна

канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com

Максимова Полина Валериевна

студентка 751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: polina77557@gmail.com

THE PECULIARITIES OF TEACHING WRITTEN TRANSLATION AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON IN SENIOR SPECIALIZED SCHOOL

Galina Grigorieva, Ph.D.

Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: grigorieva.pspu@gmail.com

Polina Maksimova

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: polina77557@gmail.com

Аннотация: вторые статьи анализируют возможность адаптации методик обучения письменному межъязыковому переводу как виду речевой деятельности под задачи старшей профильной школы, содержание обучения переводу на старшей ступени и разрабатывают пошаговую модель работы над текстом, позволяющую формировать умения и навыки самостоятельного перевода непосредственно на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: межъязыковой перевод, обучение переводу, старшая профильная школа, урок, курс.

Abstract: the authors of the article analyse the possibility of adapting the teaching methods of written translation to the senior profile school objectives, the content of the translation training at the senior stage and develop a step-by-step model of translating texts, which allows students to develop translation skills in a foreign language lesson.

Key words: translation from language to language, translation training, senior specialized school, lesson, course.

Письменный перевод с иностранного языка на родной является важной частью учебного процесса в старшей профильной школе, поскольку, в соответствии с требованиями Федерального государственного

образовательного стандарта среднего общего образования, у учеников должно быть сформировано умение переводить с иностранного языка на русский несложные тексты в рамках выбранного профиля [8]. Перевод расценивается как еще один вид речевой деятельности, умения и навыки которого должны формироваться непосредственно на уроке иностранного языка, на междисциплинарных уроках, либо на факультативах или элективных курсах [7]. Кроме того, обучение переводу в школе можно организовать на различных внеклассных мероприятиях, таких как «Конкурс переводчиков» в рамках недели английского языка [5].

Существуют различные методики обучения письменному переводу. Однако не все они могут быть использованы в старшей школе, так как большинство разработанных методик направлены на обучение профессиональных переводчиков и не адаптированы под задачи общеобразовательных учебных заведений.

При обучении письменному переводу в старшей профильной школе учитель ставит перед собой следующие задачи: обеспечить обучающихся необходимыми знаниями, умениями и навыками для успешной реализации письменного перевода с иностранного языка на русский в рамках старшей профильной школы, поскольку независимо от выбранной профессии в будущем навыки межкультурной коммуникации через перевод с высокой долей вероятности могут оказаться востребованными в профессиональной деятельности; сформировать у учащихся общее представление о профессии письменного переводчика, поскольку есть вероятность, что ученики выберут данную профессию в будущем [4].

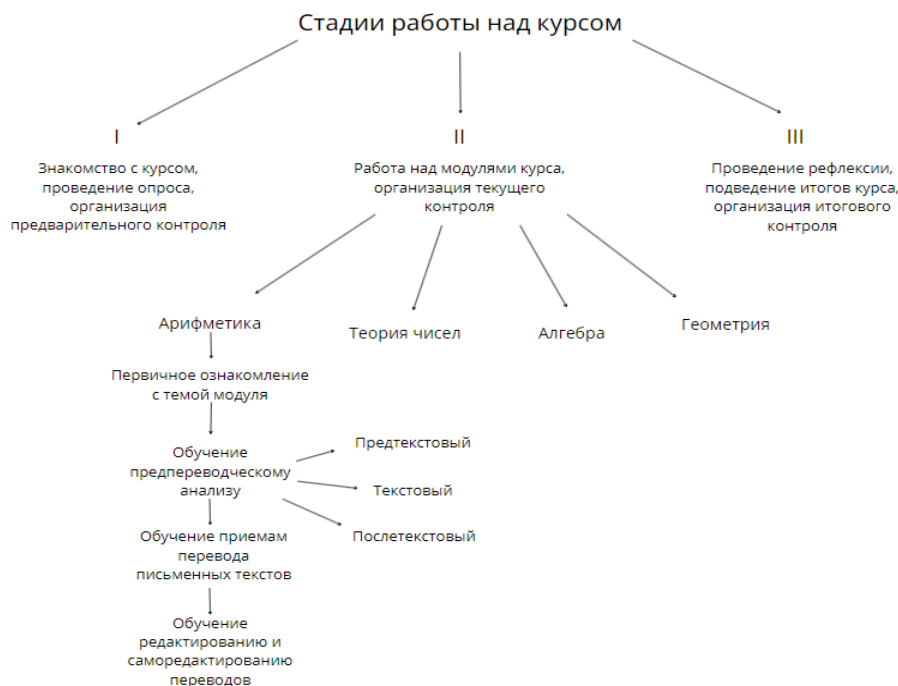
Нами были изучены различные методики обучения письменному переводу: метод, предложенный К. Норд, концентрический метод Я.И. Рецкера, филологический анализ текста и в завершение его – перевод, методика И.С. Алексеевой, метод «думания вслух», метод обучения переводу текстов в рамках узкой специальности, авторитарно-творческий метод, проектный метод, а также методика В.Н. Комиссарова.

На настоящий момент при обучении письменному переводу в школе используют методики, адаптированные к возрасту учеников старшей ступени обучения. Так, например, применяется методика, предложенная И.С. Алексеевой. В рамках данной методики работа с текстом делится на три этапа [7]. На первом этапе происходит обучение предпереводческому анализу текста. Учащиеся определяют тип текста, коммуникативные задачи данного текста, выделяют трудные для перевода фрагменты. Второй этап подразумевает непосредственно перевод, т. е. выбор переводческих соответствий и построение текста перевода эквивалентного тексту оригинала. Третий этап, этап постпереводческого анализа текста, заключается в доработке и саморедактировании переведенного текста [2].

Изучив существующие методики обучения письменному переводу, мы разработали примерную рабочую программу элективного курса «Практикум по научно-техническому переводу: Математика». При разработке программы, мы

использовали в качестве основы адаптированный метод И.С. Алексеевой, а также метод обучения переводу текстов в рамках узкой специальности. Данные методы были доработаны и апробированы на уроках английского языка в 10 классе МАОУ «Лицей № 10» г. Перми.

Работа над курсом осуществлялась в три стадии.



Стадии и содержание работы над курсом

На начальной стадии был организован предварительный контроль для выявления уровня знаний и умений учащихся, определения уровня интереса, а также имеющегося опыта.

Следующая стадия была посвящена непосредственно обучению переводу. Работа строилась по модулям. Всего нами было предложено четыре модуля: Арифметика, Теория чисел, Алгебра и Геометрия. Работа над каждым модулем состояла из четырех этапов.

Первый этап – первичное ознакомление с темой. На данном этапе ученики знакомятся с темой перевода, изучают справочную литературу, а также работают над составлением глоссария – терминов и их переводных соответствий, необходимых для перевода по данной теме. Для ознакомления с темой учитель может использовать различные методы и приемы, предполагающие групповую работу учеников. Так, например, могут быть использованы методы кооперативного обучения (метод «Jigsaw», метод «Учимся вместе»), метод группового исследования, метод «Соор-Соор», прием «Кластер», а также метод экскурсии. Для составления глоссария ученикам может быть предложена самостоятельная работа с сервисом Google Документы.

Второй этап – этап предпереводческого анализа текста, который подразумевает понимание содержания переводимого текста. Предназначение данного этапа видится в том, чтобы сначала воспринять текст как единое целое,

а затем разложить его на компоненты, выявить признаки, понять, какие трудности он может содержать, а также понять, что в нем значимо для перевода, а какие элементы информации второстепенны и могут быть опущены [3]. На данном этапе учащиеся определяют тему текста, отбирают справочную литературу необходимую для осуществления перевода (если таковая необходима), а также определяют необходимость консультации специалиста.

В рамках предпереводческого анализа работа с текстом может осуществляться в три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

На предтекстовом этапе учитель ставит перед собой следующие цели: определить цели и задач работы над текстом; сократить по возможности языковые и речевые трудности; создать необходимый уровень мотивации учащихся. Целью текстового этапа является контроль степени сформированности различных навыков и речевых умений. На послетекстовом этапе – использовать ситуацию текста в качестве языковой/речевой/содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи [6].

Следующий этап – переводческий. На данном этапе происходит непосредственная работа над переводом текста. Работа над переводом может быть организована несколькими способами. Например, учитель может применить метод Вольфрама Виллса, который состоит в сравнении и анализе текстов на иностранном и родном языке [7]. Осуществляется выбор переводческих соответствий, обеспечивающих эквивалентность переводного текста тексту оригинала. Это может быть перевод отдельных словосочетаний или предложений на отработку приемов перевода и перевод всего текста. Кроме того, в оригинальном тексте могут содержаться графики, схемы и рисунки, что крайне характерно для технических текстов и требует умений работы не только в текстовом, но и в графических редакторах на компьютере. В этом случае все, что в оригинале было напечатано на английском языке, ученики впечатывают по-русски именно там, где эти надписи были размещены в оригинале [1]. Поэтому на данном этапе учащимся может быть предложена работа с графическими редакторами для осуществления перевода текста на различных схемах и изображениях, сопровождающих текст оригинала.

Помимо этого, в рамках переводческого этапа могут быть использованы различные приемы, такие как прием “Google translation”, прием “Peer translation”, прием “This translation stinks!” и игра “Telephone game”.

Заключительным этапом является этап редактирования и саморедактирования. Данный этап является обязательным элементом при работе с переводами, поскольку на данном этапе осуществляется проверка текста перевода, исправление ошибок и оценка текста перевода. На этапе редактирования и саморедактирования работа заключается в развитии умения видеть ошибки перевода и исправлять их. При обучении переводу работа на данном этапе может быть проведена как с текстами, которые ученик перевел сам, так и с текстами, которые перевели его одноклассники – формируются умения саморедактирования и редактирования. В рамках данного этапа могут

быть использованы индивидуальная, парная и групповая формы работы. При работе с переводами на этапе саморедактирования и редактирования может быть применена технология «Аквариум».

На заключительной стадии была проведена рефлексия, анализ проделанной работы, а также осуществлялся итоговый контроль.

В результате проведенной работы мы выявили положительную динамику в формировании умений выполнять самостоятельный межъязыковой перевод письменного текста. Учащиеся демонстрировали большую заинтересованность предметом, их работы стали более качественными: процесс выполнения перевода стал самостоятельным и осознанным, учащиеся допускали меньшее количество речевых, грамматических ошибок, погрешности в передаче содержания оригинала стали более незначительными, не нарушали общего смысла оригинала.

В заключение хотелось бы отметить, что вопрос адаптации методик обучению письменному переводу как виду речевой деятельности под задачи старшей профильной школы остается актуальным и представляется нам успешно решаемым в ближайшем будущем.

Список литературы

1. Айзенкоп С.М., Богдасарова Л.В., Васина Н.С. Научно-технический перевод. Английский язык. Для школ и лицеев. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 352 с. – (Сер. «Библиотека школьника»).

2. Воробец Т.А., Гердт Е.В. Методика обучения переводческому анализу технического текста с учетом стилистических особенностей. // Научный альманах. – 2016. – № 3-4 (17). – С. 247–251.

3. Гараева М.Р., Гиниятуллина А.Ю. Переводческий анализ текста. Translation analysis: учебн. пособие / под ред. д-ра филол. наук, проф. В.Н. Хисамовой. – Казань, 2016. – 94 с.

4. Поддубская О.Н. Особенности обучения письменному переводу в старшей профильной школе. // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – № 1-2. – С. 144–152.

5. Сидорова М.В., Фахретдинова Д.Р. Обучение переводу в школе: возможно ли это на уроках? // Профессионально-ориентированный перевод: реальность и перспективы: сб. науч. тр. / под ред. Н.Н. Гавриленко. – М.: РУДН, 2017. – С. 226–233.

6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

7. Трубина З.И. Письменный перевод как средство обучения иностранному языку в средней образовательной школе // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 171–175.

8. ФГОС среднего общего образования (10–11 кл.) [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 01.05.2022).

ПРОВОКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, РАЗВИТИЯ ИХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Закирова Татьяна Валерьевна

*Учитель английского языка высшей квалификационной категории,
МАОУ «СОШ № 7 с углубленным изучением английского языка», г. Пермь*

E-mail: zakirova.tv@yandex.ru

THE USE OF PROVOCATIONS IN THE LESSONS OF ENGLISH AS THE MEANS OF RAISING MOTIVATION, DEVELOPING THINKING AND INQUIRY SKILLS

Tatiana Zakirova

*The teacher of English,
Specialized English language School № 7, city Perm*

E-mail: zakirova.tv@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются примеры использования различных провокаций на уроках английского языка. Провокации – важный инструмент, направленный на повышение мотивации обучающихся, развитие их любознательности, умений постановки вопросов различных типов. Провокации обычно интригуют детей, подталкивают их к новым рассуждениям и предположениям, использование провокаций в начале урока помогают учителю увидеть, на каком уровне понимания находятся обучающиеся, какой опыт у них уже есть по данной теме, как выстроить дальнейшее обучение, чтобы расширить знания и понимание обучающихся.

Ключевые слова: провокация, мотивация, концепции, любопытство, исследование, навыки, умения, мышление.

Abstract: the article presents research on the use of provocations in the lessons of English. Provocation is an important tool to raise motivation, promote curiosity, and inspire questioning. Provocations usually intrigue pupils, push them to new arguments and assumptions, the use of provocations at the beginning of the lesson helps the teacher to see at what level of understanding the students are, what experience they already have on this topic, how to build further education in order to expand the knowledge and understanding of students.

Key words: provocation, motivation, concepts, curiosity, research, abilities, thinking skills.

Мы живем в мире новых технологий и открытий, сегодня уроки проводятся с использованием различных интерактивных онлайн-ресурсов, внедряется технология edutainment, обучение через игру-развлечение, но в основном данные технологии применяются в середине или конце урока. Одним из самых сложных, на мой взгляд, этапом урока является его начало

«A good beginning makes a good ending» как говорят Англичане. Как же сделать начало урока интригующим, значимым, соответствующим возрасту обучающихся, их интересам и опыту?

Наша школа работает по программе Международного бакалавриата, основной целью которого является воспитание постоянно стремящейся к исследованиям и открытиям личности «a life-long learner». Обучение строится на личном опыте обучающихся, постановки открытых вопросов, возникающих у ребят в процессе изучения темы, и поиска ответов на концептуальные вопросы, которые направлены на углубленное понимание основной проблемы. При исследовании новой темы учителя продумывают, что обучающиеся уже знают и как можно начать исследование, чтобы каждый почувствовал свою связь с ним, свою важность и значимость в изучении данной темы. Данная технология называется провокация (provocation), что в переводе означает возбуждение, побуждение, ажиотаж, мотив или причина.

Работая по системе Международного бакалавриата, я решила использовать данную технологию на уроках английского языка. Я считаю, что использование провокаций мотивирует и поддерживает обучающихся, вызывает удивление и развивает исследовательские навыки обучающихся.

Наиболее эффективной провокацией для обучения является любопытство детей. Если обучающимся интересно узнать «Почему так происходит», их обучение становится увлекательным, актуальным, сложным и значительным.

Выделяют следующие основные виды провокаций:

- **Артефакты** (что-либо, созданное людьми и передающее информацию о культуре своих создателей и пользователей)

Их использование вдохновит на размышления и вызовет у обучающихся открытые вопросы. Как обучающиеся и их жизненный опыт связаны с этими идеями? Важно понимать, что данные артефакты должны вызвать интерес, но не недоумение.

На уроке английского языка в 4 классе при изучении темы «In search of the Royal jewels» я использовала аутентичную карту Лондона, авиабилеты Москва-Лондон, игрушки-машинки Double decker and taxi, трубку Шерлока Холмса и предложила ребятам угадать, куда мы отправляемся, на чем, что будем там делать. Вовлечение обучающихся с первой секунды урока в поиски ответов на вопросы сразу возбудило в них интерес и желание стать активными участниками нового исследования.

- **Провокационные подсказки/Наводящие вопросы**

Что способствует развитию любознательности у обучающихся? Это постоянный поиск ответов на вопросы, но вопросы должны исходить не только от учителя, именно мы (учителя) должны научить детей искусству задавать различные типы вопросов. Когда обучающийся может задать разнообразные вопросы, он сможет увеличить свое понимание темы и улучшить свои отношения с окружающими. Главной целью правильно задать вопрос является

сбор нужной информации, получить новые знания, сделать логическое умозаключение.

Существует несколько типов вопросов:

- закрытые вопросы, которые предполагают короткий, четкий и понятный ответ;
- открытые вопросы, направленные на получение развернутых ответов;
- «воронкообразные вопросы», ситуация, когда вы начинаете беседу с общих вопросов, затем задаете вопросы на уточнение деталей;
- наводящие вопросы, которые помогают учителю настроить обучающихся на правильный ответ. Наводящие вопросы помогают ребятам выбрать нужный вам ответ, оставляя у него ощущение, что он имел выбор.

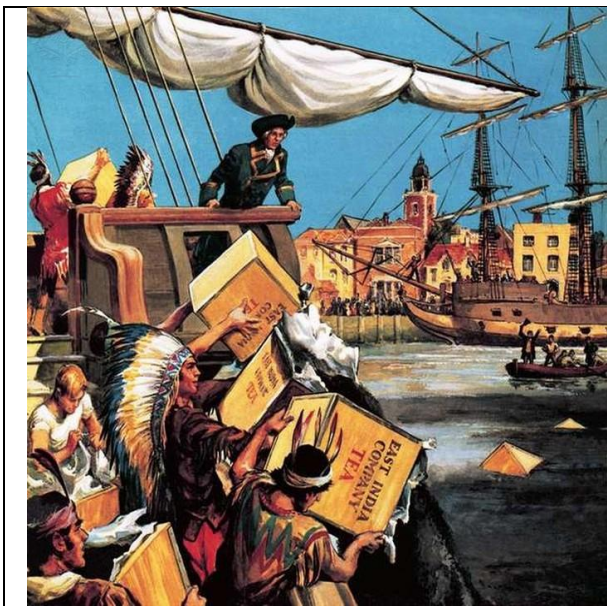
Начиная работу по введению грамматического материала Present Perfect via Present Perfect Continuous я предложила обучающимся сравнить две картины и ответить на мои вопросы: Why does the boy have such a face? What's happened to him? Are the results of the fighting evident/seen? What emotions does his mother have in picture 1? Why is the boy smiling in picture 2? Does mother have the same emotions in picture 1? What do you think he said to his mother? После ответов на мои наводящие вопросы ребятам было предложено посмотреть на реальные вопросы и ответы мамы и сына и вывести правило использования времен Present Perfect и Present Perfect Continuous.



Рис. 1. Грамматический материал Present Perfect via Present Perfect Continuous

• Стратегии мышления

Использование провокаций способствует развитию различных форм мышления: творческого и критического мышления, дедукции, выводов, обобщения. На уроках английского языка я показала обучающимся репродукцию картины «Boston tea party» и использовала ряд вопросов: что за событие изображено, где и когда это происходило, что люди делают и зачем, почему они так одеты, что вы думаете случится потом? В ходе размышлений у обучающихся появилось множество версий, которые они на протяжении всего урока доказывали или опровергали. Узнавая новые факты о событии, изображенном на картине, обучающиеся анализировали свои догадки, сделанные в начале урока и оценивали свои ответы.



- What event is depicted in the picture?
- Describe what is happening in this picture (in the background/in the foreground)
- Where and when do you think the event happened?
- Why do you think the people are dressed so?
- What do you think is there in the boxes?
- What could happen next?

Рис. 2. Репродукция картины «Boston tea party»

• Тупиковая ситуация

Использование провокации «тупиковая ситуация» я увидела у своей коллеги во время открытого урока. Урок начался с того, что коллега вошла в класс и предложила обучающимся написать послание для нации от лица президента и при этом дала только 10 минут. Обучающиеся стали шептаться, спрашивать друг у друга, как писать послание, что туда включить, им было нелегко, конечно, учитель это понимал и вывел их на постановку цели урока, разработку структуры послания. Тупиковая ситуация в начале урока пробудила желание обучающихся справиться с поставленной задачей. В своей практике я использовала данную провокацию, когда попросила обучающихся написать инструкцию по применению их изобретения. Первые две минуты обучающиеся просто не знали с чего начать, как надо писать инструкцию, какую лексику использовать, в каком порядке осветить нужные пункты. В ходе урока ребята сами выработали алгоритм написания инструкции, подобрали необходимые лексические единицы, а также продемонстрировали, как их изобретение будет работать в соответствии с написанной инструкцией.

• Концепции

Использование вопросов, направленных на концептуальное понимание темы, помогает обучающимся осознать, насколько хорошо они знают материал, на что им следует обратить внимание, какие аспекты необходимо изучить, чтобы тема была раскрыта полностью. Выделяют восемь основных концепций: форма, функция, причина, изменения, связь, перспектива и ответственность. У каждой концепции есть ключевые вопросы, например, для концепции «форма» – ключевым вопросом будет «На что это похоже?», а для концепции перспектива – «Каковы точки зрения?»

Работая на уроках английского языка, я подбираю различные концептуальные вопросы для полного понимания изучаемой темы. Например, при изучении темы «My school» обучающимся было предложено заполнить

схему и узнать, насколько хорошо они знают свою школу. What is the full name of your school? Who works at your school? Why is your school important for you? How has the school changed since 1904? What do the school graduates think about studying in our school? What responsibilities do you have studying at school? Все вопросы приводят к полному раскрытию темы, обучающиеся видят в начале урока, что они знают и определяют те вопросы, на которые им стоит найти ответы.

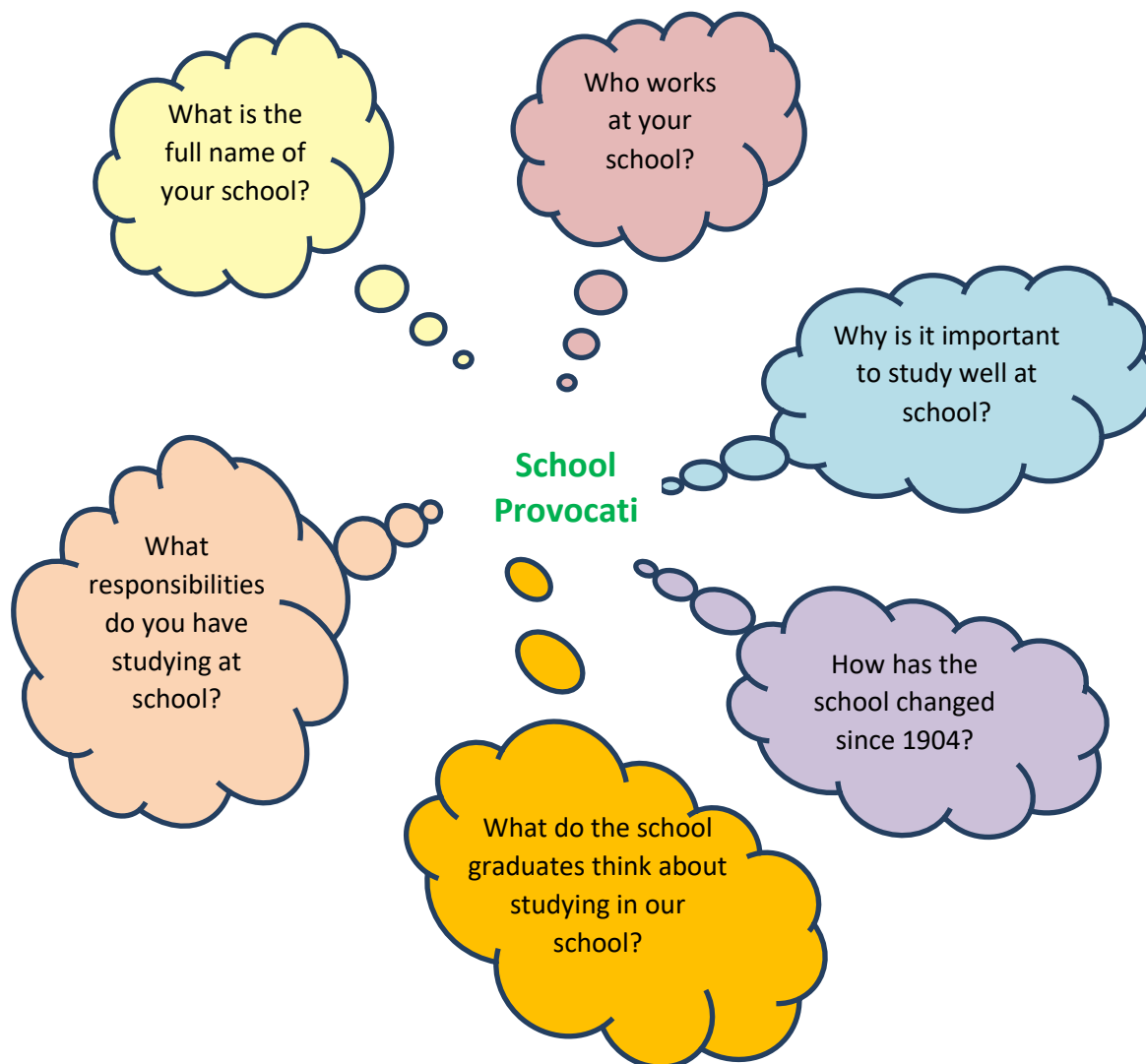


Рис. 3. Концептуальные вопросы по теме «My school»

- **Говорящая картина**

Прием использования различных иллюстраций в начале урока повышает интерес обучающихся к теме урока, подталкивает их к размышлениям по теме, способствует созданию причинно-следственных связей. Демонстрируя изображения, задайте обучающимся вопросы о чувствах художника, его намерениях, что сами ученики думают об этом изображении, как данная картина может быть связана с другими темами. Сравнивайте идеи, дискуссия начинается там, где ценятся различные точки зрения и появляются новые идеи.

Одним из примеров использования данной провокации на уроках английского языка стала картина американского художника Эндрю Уайета «Мир Кристины». Ученикам 10 класса было предложено высказать свое мнение о сюжете картины, кто изображен, какое это время, почему женщина лежит, что происходит, какие чувства у вас вызывает данная картина.\



Рис. 4. Говорящая картина

В течение урока обучающиеся изучали материал об истории создания картины, о главной героине и о том, что ей пришлось преодолеть. В результате суждений мы вышли на обсуждение очень глубокой темы «Сильные духом люди», а впоследствии обучающиеся привели свои примеры людей, заслуживающих уважение.

В заключение можно сказать, что использование провокаций на уроках английского языка положительно влияет на весь процесс обучения. Провокации мотивируют обучающихся, вызывают удивление и ведут к новым исследованиям.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Канцур Анна Германовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: kancur_ag@pspu.ru*

Алферова Анастасия Вадимовна

*студентка 751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nastya300398@gmail.com*

Койчева Екатерина Ивановна

*студентка 751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: koichevakaty19@gmail.com*

IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL

Anna Kantsur, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: kancur_ag@pspu.ru*

Anastasia Alferova

*Students of the Faculty of Foreign Languages, group 751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nastya300398@gmail.com*

Ekaterina Koicheva

*Students of the Faculty of Foreign Languages, group 751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: koichevakaty19@gmail.com*

Аннотация: в статье рассматривается вопрос реализации дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в основной школе с использованием современных образовательных технологий. Описаны виды дифференциации и современные образовательные технологии, такие как: проектная технология, игровые технологии, обучение в сотрудничестве, сингапурские обучающие структуры, кейс-технология, обучение по станциям. Представлены разработки уроков, основанные на разделах УМК Spotlight 6 «Culture Corner».

Ключевые слова: дифференцированный подход, уровневая дифференциация, дифференциация по интересам, дифференциация по типу восприятия, проектная технология, игровые технологии, обучение в сотрудничестве, сингапурские обучающие структуры, кейс-технология, обучение по станциям.

Abstract: the article presents research on the implementation of a differentiated approach in teaching a foreign language in secondary school using modern educational technologies. The types of differentiation and modern educational technologies are described, such as: project technology, game technologies, collaborative learning, Singaporean learning structures, case study, learning at stations. The development of lessons based on the sections of the Spotlight 6 «Culture Corner» is presented.

Key words: differentiated approach, level differentiation, differentiation by interests, differentiation by type of perception, project technology, game technology, collaborative learning, Singapore learning structures, case study, learning at stations.

Тема дифференцированного подхода продолжает оставаться актуальной на протяжении последних 50 лет. Современная парадигма обучения утверждает, что обучать надо не всех, а каждого, ориентируясь на особенности личности – особенности его психического развития, общий уровень развития и интересы. В связи с этим перед учителями встает потребность в модернизации процесса обучения, что делает дифференцированный подход наиболее актуальным и востребованным. Однако, несмотря на прогрессивность идеи и ее очевидные достоинства, многие учителя выбирают идти по «проверенному» пути, не меняя планы уроков на протяжении многих лет и не адаптируя их к различным потребностям учеников. Такие учителя предпочитают ориентироваться на «среднего» ученика, забывая о разнообразии способностей и умений. Такой стиль преподавания приводит к потере мотивации и интереса к обучению со стороны учащихся. Именно поэтому так важно при обучении иностранному языку применять дифференцированный подход, который является одним из важнейших условий для продуктивного обучения.

Дифференцированный подход – это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности обучения создается комплекс условий, учитывающий особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т. д.) [2, с. 606]. Анализ психолого-педагогической литературы показал многообразие видов, форм и способов дифференциации, проводимых в образовательных учреждениях. Основными видами при осуществлении дифференцированного подхода к обучению считаются уровневая дифференциация, по интересам и по типу восприятия.

Уровневая дифференциация предполагает такую организацию обучения, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований.

Дифференциация по интересам касается детей, особенно интересующихся тем или иным предметом, видом деятельности. Она проявляется в выполненных творческих заданиях или заданиях любого другого формата, соответствующих интересам и тематике. Этот вид позволяет

ученикам проявить себя в определенной области знаний по своим способностям.

Дифференциация по типу восприятия наиболее распространена и удобна для применения в педагогической деятельности. Она основывается на наиболее удобном для ученика способе усвоения и передачи информации. Дифференциация по восприятию чаще всего делится на 3 вида: аудиальный, визуальный и кинестетический [1, с. 160].

Каждый учащийся индивидуален, имеет свои особенности и интересы. Дифференциация может помочь педагогу грамотно и, что не менее важно, эффективно отобрать методы и приемы для проведения уроков.

Для реализации дифференцированного подхода был выбран УМК Spotlight 6 (Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В.). Данный УМК сочетает в себе все необходимые компоненты для достижения целей и решения задач обучения английскому языку в основной школе в соответствии с дифференцированным подходом. Дополнения и расширения требуют разделы в данном УМК по страноведческому материалу «Culture Corner» в соответствии с дифференцированным подходом и с использованием различных образовательных технологий.

Применение современных образовательных технологий в учебном процессе способствует реализации познавательной и творческой активности обучающихся. На данный момент существует широкий спектр образовательных педагогических технологий, которые применяются в образовательном процессе. Наиболее актуальными технологиями в условиях реализации требований ФГОС являются:

- **Проектная технология** (включающая в себя проекты и проектные задачи). Это система обучения, в которой знания и умения обучающиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Технология проектов всегда ориентирована на активную самостоятельную работу обучающихся (индивидуальную, парную и групповую), которую они выполняют в течение определенного отрезка времени [6, с. 3–5].

- **Игровые технологии** играют огромную роль в обучении иностранному языку. Игра увлекает детей, формирует у них интерес к предмету, делает сложный, на первый взгляд, материал более доступным. Игры дают возможность применить полученные знания на практике, что также способствует повышению интереса учащихся к изучению английского языка [7, с. 167].

- **Обучение в сотрудничестве** – это одна из разновидностей личностно-ориентированного подхода в преподавании, которая предполагает организацию групп учащихся, работающих совместно над решением какой-либо проблемы, темы, вопроса. Учебные задания структурируются таким образом, что все члены команды оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми и при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач.

Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях [4, с. 18].

- **Сингапурские обучающие структуры** – это формы управления учебным процессом. Они основаны на командных формах работы, создании психологически комфортной, безопасной среды. В целом «сингапурская» методика – это общая методика менеджмента и управления учебным процессом, дающая такой инструмент, как обучающие структуры.

- **Кейс-технологии** является одной из популярных интерактивных технологий в обучении иностранному языку, направленная на овладение многообразием вариантов речевого поведения, необходимого для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся. Процесс обучения с использованием кейс–метода представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе достаточно адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты [3, с. 22].

- **Обучение по станциям** метод обучения, при котором учащиеся прорабатывают какую-либо тему (охватывающую как одну, так и несколько предметных областей) через отработку ее составляющих на отдельных «станциях», разнообразных по сложности предлагаемого материала, способу его восприятия и форме работы [5, с. 29].

В основе пособия «Culture Corner» лежат различные образовательные технологии, с помощью которых можно разнообразить повседневные уроки английского языка, что способствует устойчивому интересу к изучаемому предмету и расширению познавательной деятельности учащихся.

Данное пособие включает в себя пояснительную записку, обобщающую таблицу с названиями разделов и использованными образовательными технологиями, разработки уроков с инструкциями, описание образовательных технологий и виды дифференцированного подхода.

Разработано 6 уроков, основанных на разделах УМК Spotlight 6 «Culture Corner», целью которых является развитие социокультурной компетенции.

1. 1D – The United Kingdom

Целью данного урока является создание условий для формирования ИКК в рамках темы «Страна изучаемого языка», развитие умения поискового чтения и активизация лексических навыков по данной теме. Урок представлен в форме обучения по станциям, таким как: Map station, Reading station, Quiz station, Video station, Project station and Answer Station.

Учащиеся разделенные на разноуровневые группы (уровневая дифференциация) посещают станции в соответствии с маршрутным листом и предоставляют результат работы учителю на проверку. В уроке также используется дифференциация по восприятию.

2. 2D–3D – Getting around the city

Данный урок направлен на развитие умения ознакомительного чтения и умения монологической речи в рамках сообщения по теме транспорт

и путешествия. В уроке используется проектная технология с учетом уровневой дифференциации и дифференциации по интересам.

Учащиеся изучают страноведческие материалы с помощью текстов из учебника Spotlight 6 (авторы Ю.Е. Ваулина, О. Е. Подоляко, Д. Дули, В. Эванс). Затем отбирают материалы, разрабатывают, оформляют брошюры и представляют свои работы перед всем классом. Брошюры включают в себя описание известных улиц одного из городов, с советами для туристов, каким способом можно передвигаться по городу.

3. 4D – Teenager life in Britain

Данный урок нацелен на создание условий для формирования ИКК в рамках тем «межличностные взаимоотношения со сверстниками» и «досуг и увлечения» и на развитие умения поисковое чтения и умения диалогической речи. В уроке используются сингапурские обучающие структуры, такие как: Timed round robin, AR Guide, Round robin и уровневая дифференциация. Учащиеся работают в группе по 4 человека, где у каждого есть своя роль и задача, которые меняются по ходу выполнения задания.

4. 5D – The Highland Games

Урок нацелен на создание условий для формирования ИКК в рамках тем «спорт» и «культурные особенности страны изучаемого языка» и на развитие умения ознакомительного чтения и умения аудирования с выборочным пониманием воспринимаемого на слух текста. В основе урока лежит игровая технология с учетом дифференциации по типу восприятия.

5. 6D – Board games

Данный урок нацелен на создание условий для формирования ИКК в рамках тем «культурные особенности страны изучаемого языка», «досуг и увлечения», на развитие умения ознакомительного чтения и умения монологической речи. В уроке используется обучение в сотрудничестве, уровневая дифференциация и по типу восприятия. Учащиеся ходят по станциям и играют в игры (Alias, Scrabble и Snakes and Ladders), по итогу заполняют шаблон с описанием игр.

Следующий урок рассмотрим более подробно.

7D – Your Superhero

Урок нацелен на создание условий для формирования ИКК в рамках темы «внешность и черты характера человека», на активизацию лексических навыков по данной теме, развитие умения монологической речи и использует дифференциацию по интересам, по типу восприятия и по уровням. Задача построена на необходимости решить некую проблему путем создания супергероя. Для этого предлагается выполнить несколько последовательных заданий. Проектная задача выполняется в группах из 3–4 человек.

Учитель делит учащихся на 4 группы с помощью карточек с названием вымышленных городов (Smile City, Funny Town, Catopolis, Sweet land). Ребята вытягивают карточки и объединяются в группы по 3–4 человека. Учитель рассказывает легенду о том, что в их городах случилась беда, решить которую могут только учащиеся с помощью супергероев.

Учитель раздает карточки с проблемами: в Smile City – все стало серым, в Funny Town – пропали подарки, в Catopolis – все кошки стали огромными, в Sweet land – растаяло все мороженое. Далее группы выполняют задания, такие как: соотнесение картинок с частями тела, составление фраз про суперспособности, чтение текста про Супермена, последним заданием является проект по созданию своего супергероя, где надо рассказать про его внешность, способности и каким образом он спасет город.

Подводя итоги, можно сказать, что благодаря приемам дифференциации ученик без дополнительных, часто отрицательных эмоциональных усилий уверенно и с желанием сможет усвоить новые знания, являющиеся средством развития потенциальных возможностей и способностей. Ученик становится активным субъектом образовательного процесса, который приобретает деятельностную направленность

Образовательный проект «Culture Corner» отличается своей универсальностью, так как подходит для разноуровневых классов, основан на дифференцированном подходе и разработан с учетом индивидуальных особенностей данной возрастной группы.

Список литературы

1. Акимова М.К. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход – М.: Знание, 2002. – 160 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 606 с.
3. Бычкова В.О. Технология использования кейсов на занятиях по иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Вестник МГОУ. – 2017. – № 3. – С. 22.
4. Жолтикова Н.В. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции // Концепт. – 2014. – № 2. – С. 18.
5. Канцур А.Г., Мосина М.А. Обучение по станциям – технология организации автономного учения студентов в аудиторной и внеаудиторной деятельности // Вестник ПГГПУ. – 2016 – № 1. – С. 29–36.
6. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? // Методист. – 2004. – № 1. – С. 3–5.
7. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 1984. – 167 с.

КУРС ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ В РАМКАХ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Канцур Анна Германовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: kancur_ag@pspu.ru*

Антушева Дарья Юрьевна

*студентка 722 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: dasha17perm@mail.ru*

THE THEORY OF KNOWLEDGE COURSE IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAMME

Anna Kantsur, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: kancur_ag@pspu.ru*

Dariya Antusheva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 722
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: dasha17perm@mail.ru*

Аннотация: описаны преимущества системы Международного бакалавриата. Рассмотрены особенности курса теории познания в рамках дипломной программы Международного бакалавриата. Описаны элементы, составляющие учебную программу курса теории познания. Рассмотрено поэтапное построение урока по основной теме – знание и знающий.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, дипломная программа, теория познания, вопросы о знании, способы познания, области знания.

Abstract: the article is considered the advantages of the International Baccalaureate system. The article delineates the issue of the Theory of Knowledge course within the frameworks of the International Baccalaureate Diploma Programme. The elements that make up the curriculum of the Theory of knowledge course are described. The gradual construction of the lesson on the main topic «Knowledge and the knower» is considered.

Key words: International Baccalaureate, Diploma Programme, Theory of Knowledge, knowledge questions, ways of knowing, areas of knowledge.

Современный мир характеризуется стремлением общества учиться и развиваться на протяжении всей жизни. Такую возможность предоставляет обучение в рамках программы Международного бакалавриата.

Основной целью Международного бакалавриата является воспитание любознательных, эрудированных личностей, которые помогают создать более безопасный мир посредством межкультурного понимания и уважения [10].

Сравнив систему Международного бакалавриата с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования России, можно сделать вывод о том, что обе системы нацелены на обеспечение качественного и доступного образования, формирования у учащихся готовности к саморазвитию и непрерывному образованию. Однако система Международного бакалавриата имеет некоторые преимущества:

- получение образования международного уровня, возможность поступить без вступительных экзаменов в лучшие университеты мира;
- развитие международного мышления, уважение культуры разных народов;
- право выбора необходимых студенту предметов, представляющих его интерес;
- обучение по программам, разработанным на основе лучшего мирового педагогического опыта.

Идея интернациональности, международного мышления и целостного восприятия мира является главной миссией Международного бакалавриата. Создание условий для обучения детей без географических, культурных и дисциплинарных границ развивает гуманистическое мировоззрение и дух международного взаимодействия. Эта философия позволяет задуматься, понять важность каждого человека и собственной личности в этом мире [1].

The Theory of knowledge – это курс о критическом мышлении и изучении процесса познания. Это основной элемент, который изучают все студенты Дипломной программы и которому все школы Международного бакалавриата должны посвятить как минимум 100 часов учебного времени. Предметы ТОК и Дипломной программы должны поддерживать друг друга в том смысле, что они ссылаются друг на друга и имеют общие цели.

Организация Международного бакалавриата уделяет особое внимание навыкам, которые подлежат развитию в процессе изучения курса ТОК. Дисциплина Theory of Knowledge призвана развивать такие навыки и умения, как мыслительные, коммуникативные навыки, навыки социального общения, самоуправления, ведения исследовательской работы [6].

Учебная программа ТОК состоит из трех глубоко взаимосвязанных частей: основной темы, дополнительных тем и областей знаний.

Основная тема – знание и знающий, побуждает студентов размышлять о себе как о знающих и мыслителях, а также о различных сообществах знающих, к которым они принадлежат.

Дополнительные темы дают возможность более подробно изучить темы, представляющие особый интерес для учителей и учащихся. Все указанные темы оказывают значительное влияние на современный мир и играют ключевую роль в формировании взглядов и идентичности людей. Учителя выбирают две дополнительные темы из пяти: знания и технологии; знания

и язык; знания и политика; знания и религия; знания и общества коренных народов.

Области знаний (АОК) – это определенные отрасли знаний, каждая из которых имеет особую природу и иногда использует разные методы получения знаний. В ТОК студенты изучают пять обязательных областей знаний: математика, естественные науки, гуманитарные науки, искусство и история [5].

Система оценивания в курсе ТОК состоит из внешней и внутренней оценки. Выставка – это внутренняя оценочная составляющая, которая оценивает способность ученика показать, как ТОК проявляется в окружающем нас мире. Эссе – это компонент внешней оценки, который вовлекает студентов в более формальный и продолжительный процесс написания в ответ на тему, посвященную областям знаний.

Курс ТОК играет особую роль в дипломной программе Международного бакалавриата, предоставляя студентам возможность поразмышлять о природе, объеме и ограничениях знаний, и процессе познания. Таким образом, основной упор в ТОК делается не на приобретение учащимися новых знаний, а на том, чтобы помочь учащимся задуматься и взглянуть по-другому на то, что они уже знают [4].

Курс дает учителям и студентам возможность участвовать в интересных беседах, которые выходят за рамки отдельных дисциплин и помогают студентам задуматься о знаниях, которые они приобрели как в ходе академических занятий, так и в своей жизни вне класса. Студентам предлагается изучить доказательства для утверждений и подумать, например, о том, как человек отличает факты от мнений или как люди оценивают достоверность утверждений, которым они подвергаются в средствах массовой информации. Они изучают различные методы и инструменты исследования и пытаются установить, что в них делает их эффективными, а также с учетом их ограничений.

Курс ТОК включает в себя исследование противоречий, ограничений и проблем, связанных со знаниями и знанием. Тем не менее также предполагается, что обсуждения ТОК будут побуждать студентов ценить и вдохновляться богатством человеческих знаний, а также учитывать положительную ценность различных видов знаний. Следует учитывать преимущества такого рода размышлений о знаниях и знании; например, с точки зрения его потенциала помочь нам мыслить более тонко, лучше осознавать наши предположения или преодолевать предрассудки и способствовать межкультурному взаимопониманию [9].

Знания – это исходный материал для курса ТОК. На протяжении всего курса ТОК необходимо постоянно обсуждать природу, объем и пределы знаний. Однако подробное техническое философское исследование природы знания не подходит для курса ТОК. Например, не ожидается, что студенты ТОК будут знакомы с конкретными философами или философскими текстами. Тем не менее студентам полезно иметь приблизительное рабочее представление

о том, что подразумевается под «знанием» в начале курса – это затем может стать более точным в ходе обсуждения.

Существуют различные способы осмысления знаний, но один из полезных способов помочь учащимся осмыслить знания в ТОК может заключаться в использовании метафоры знания в виде карты. Поскольку карта представляет собой упрощенное представление мира, элементы, не имеющие отношения к назначению карты, не учитываются. Например, мы не ожидаем найти подробные названия улиц на карте городской системы метро. Эта метафора может помочь учащимся понять важность рассмотрения контекста, в котором знания искались и строились [8].

Подобная метафора может поддержать широкие дискуссии о знаниях и точности, о том, как знания растут и изменяются, а также о разнице между производством и использованием знаний. Это также может побудить к интересным более широким размышлениям о культурных предпосылках, лежащих в основе нашего понимания того, что карты есть или должны быть, или способ, которым перспектива картографа отражена на карте. Карты и знания создаются и, в свою очередь, порождают конкретную перспективу.

Благодаря своим исследованиям в ТОК учащимся предлагается открыть для себя и сформулировать свои собственные взгляды на знания. Их поощряют делиться своими идеями с другими, а также слушать и учиться на том, что думают другие. Благодаря этому процессу диалога и обсуждения их собственное понимание обогащается и углубляется по мере того, как они становятся более вовлеченными в различные убеждения, ценности и опыт, а также альтернативные способы ответа на вопросы ТОК также побуждает студентов быть интеллектуальными, склонными к риску, и задаться вопросом, что они считают правдой.

Так, он поощряет интеллектуальное смирение и побуждает студентов получать и применять свои знания с большей осознанностью и ответственностью. Размышления о том, как человек может ошибаться и каким мир может казаться кому-то другому, помогает учащимся лучше осознавать предположения и ценности, которые влияют на наши мысли и действия [2].

Обучение на основе исследования является одним из основных педагогических принципов, лежащих в основе программ Международного бакалавриата. Исследовательские навыки, как атрибут профиля IB, которые предполагают развитие естественного любопытства учащихся вместе с навыками, необходимыми для того, чтобы они могли стать автономными учениками на протяжении всей жизни.

В рамках курса теории познания особое внимание уделяется основной теме – знание и знающий. Мы предлагаем построение урока по данной теме на основе модели обучения Дэвида Колба, которая основана на поэтапном формировании умственных действий [7].

Данный урок способствует формированию таких компетенций профиля ученика, как:

1. Любознательность – во время урока ученики овладевают умениями и навыками, необходимыми для удовлетворения своей любознательности и проведения исследований.

2. Умение мыслить – во время урока ученики развивают умения мыслить критически при рассмотрении комплексных проблем, принимают обоснованные решения.

3. Коммуникативность – во время урока ученики вовлечены в совместную деятельность, активно сотрудничают с другими.

4. Широкий кругозор – во время урока ученики понимают и ценят свою культуру и историю, открыты к восприятию ценностей и традиций других народов и сообществ.

5. Рефлексия – во время урока ученики делают анализ результатов своего обучения и приобретенного опыта.

В соответствии с данной моделью обучения, студенты учатся на своем собственном опыте, проходя четыре этапа: получение непосредственного опыта; анализ данного опыта: наблюдение и рефлексия, теоретическое обоснование полученных знаний – формирование абстрактных концепций; и апробирование данных концепций на практике.

На первом этапе ученики получают конкретный опыт. Например, учитель просит ответить на вопрос о том, что такое знание. После чего начинается дискуссия, задаются различные вопросы о знании.

На втором этапе урока ученики размышляют над своим опытом, анализируют его. Ученики отвечают на вопрос о том, как они могут применять те или иные знания в реальной жизни. Происходит дискуссия, обмен опытом.

На третьем этапе ученики получают новые знания. Учитель рассказывает о знаниях, дает теоретическую основу. Затем учитель дает задания, происходит мозговой штурм. Например, учитель делит класс на группы, предоставляет высказывания, которые нужно распределить по критериям, предварительно определив их самостоятельно.

На последнем этапе ученики применяют новые знания, продолжают выполнять предыдущее задание. К примеру, ученикам нужно ранжировать данные утверждения от наиболее личных до наиболее общих, применяя имеющиеся знания и теоретическую основу. На данном этапе работа также осуществляется в группах. Затем ученики представляют свои результаты и обсуждают их в классе, обмениваясь своими мнениями.

Таким образом, ученики получили новый опыт, на основе которого в последующем будут накапливать новые знания и эффективно их применять. Так курс помогает студентам задуматься о растущем понимании себя и окружающего мира [3].

Итак, курс теории познания является одной из центральных дисциплин Дипломной программы Международного бакалавриата, в которой наиболее полно реализуются ее цели и задачи. Данный курс предоставляет студентам возможность думать о своих собственных ценностях и поступках, понимать свое место в мире и формировать свою индивидуальность.

Список литературы

1. Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: <https://www.ibo.org/contentassets/71f2f66b529f48a8a61223070887373a/atlinthedp-jennygillet.pdf> (дата обращения: 05.05.2022).
2. Audi R. Epistemology: A contemporary introduction to the theory of knowledge. – Routledge, 2010.
3. Bertrand Russell. Theory of Knowledge for The Encyclopaedia Britannica – 1926 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/en/russell1.htm> (дата обращения: 04.05.2022).
4. Chisholm R.M. [et al.]. Theory of knowledge. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1989. – Т. 3.
5. Dombrowski E., Rotenberg L. IB Course Companion. Theory of Knowledge. – Oxford University Press, 2013. – 446 p.
6. Lehrer K. Theory of knowledge. – Routledge, 2018.
7. Level [Электронный ресурс]. – URL: <https://levellab.ru/blog/kolb> (дата обращения: 10.05.2022).
8. Paul Pardi. What is knowledge? [Электронный ресурс]. – 2019. – URL: <https://www.philosophynews.com/post/2011/09/22/What-is-Knowledge.aspx> (дата обращения: 09.05.2022).
9. Roundy P.T. The wisdom of ecosystems: A transactive memory theory of knowledge management in entrepreneurial ecosystems // Knowledge and Process Management. – 2020. – Т. 27, № 3. – С. 234–247.
10. Theory of knowledge guide – 2022 [Электронный ресурс]. – URL: https://sso.ibo.org/idp/SSO.saml2?SAMLRequest=eJx9kEFPhDAQhf8K6dUUWhZZmQAJ0csmenGN94KDSwItO9Oa/fmWNSbrxeN7M%2B/LvKnZLPMKXfAn%2B4rngOyTyzJbhuugEYEsOMMTgzULMvgBjt3LM%2BSpgpWcd4ObRXJ4aoTZ9dXD PteIVKNGWVT9KDD6nIzTNTjKJJ3JJ6cbUQkxCBzwINlb6yPlsq1VKXU929agy6hKNN9VdwpDSoud8xIPoYfneWwIB2RvqYh5j/w0gg12nq7Gq5Quunxfw3zixXtyfuVIcsI2QUakNOpd6mjzzq7Ibc/6u/b2m/t4m5g&RelayState=https%3A//resources.ibo.org/data/theory-of-knowledge-guide_c65f888e-5f47-47b5-8eec-79edfca5e86e/theory-of-knowledge-guide-en_3a8f2926-8de1-48e5-9268-19cb6f6ed9a9.pdf%3F (дата обращения: 09.05.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Канцур Анна Германовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: kantcur_ag@pspu.ru*

Балабанова Елизавета Андреевна

*студентка Zm722 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: elizabeth-solodova@yandex.ru*

THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS AS A MEANS OF FOSTERING CRITICAL THINKING IN ENGLISH LESSONS

Anna Kantsur, Ph.D.

*associate Professor, Department of Foreign Language Teaching Methods,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: kantcur_ag@pspu.ru*

Elizaveta Balabanova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Zm722
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: elizabeth-solodova@yandex.ru*

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

Ключевые слова: критическое мышление, аутентичные материалы, мотивация

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

Key words: critical thinking, authentic materials, motivation

В век информационной перегрузки учащиеся нуждаются в способности оценивать различные источники информации, судить об их релевантности, полезности и надежности содержания, а также должны быть способны

принимать решения о том, во что верить, а во что нет. Данные навыки относятся к такой способности, как критическое мышление.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) Учебно-профессиональная сфера общения.
- 2) Социально-культурная среда общения.
- 3) Бытовая сфера общения.

- 4) Торгово-коммерческая сфера общения.
- 5) Семейно-бытовая сфера общения.
- 6) Спортивно-оздоровительная сфера общения.

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

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

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

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

Мы можем заметить, что вышеприведенный диалог друзей принадлежит к разговорному стилю речи. Автор учебника сохраняет аутентичную направленность текста, используя сокращения и слова-связки характерные для общения в повседневной жизни носителей языка: I`ve had enough!, Oh, come on!, Oh well..., Alright..., What's it called?, Oh, perfect!. Естественное лексико-грамматическое содержание диалога, способствует формированию аутентичного поведения учащихся.

Основным из критериев аутентичности считается критерий функциональности, т. е. ориентация аутентичных материалов на жизненное

использование, на создание иллюзии приобщения к естественной языковой среде, что является главным фактором в успешном овладении иностранным языком [2].

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

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

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

Опыт внедрения технологий развития критического мышления дает возможность обосновать требования по организации обучения: преподаватель должен спрогнозировать целесообразность применения технологии при изучении определенной темы; следует учесть, какими именно знаниями, умениями, навыками овладеют ученики, какие способности и личностные качества при этом развиваются; эффективность развития критического мышления зависит от мастерства преподавателя, так как он своими действиями способствует самостоятельной деятельности учеников и становлению в них творческого стиля деятельности, побуждая проявление их творческих черт, организованности, оригинальности, проницательности, объективности. Практический опыт показывает, что ученики, к которым применялась технология развития критического мышления, имеют более глубокие и устойчивые знания, они овладели приемами работы с информацией и активно используют их в самостоятельной работе, т. е. реально самообучающихся [1].

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

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

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

Список литературы

1. Астахова Л.В., Харлампыева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: моногр. / под науч. ред. Л.В. Астаховой. – М.: РАН, 2012. – 136 с..
2. Носонович Е.В. Мильруд Г.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 10–14.
3. Devine T. Critical Thinking in the English Class [Электронный ресурс] // Peabody Journal of Education. – 1962. – 39 (6). – P. 359–365. Retrieved January 11. – 2020. – URL: www.jstor.org/stable/1490093 (дата обращения: 05.05.2022).
4. Vdovina E., Gaibisso C. Developing Critical Thinking in the English Language classroom [Электронный ресурс]: A Lesson Plan // ELTA Journal. – 2013. – URL: www.eltajournal.org.rs (дата обращения: 05.05.2022).
5. Yuan R., Stapleton P. Student teachers' perceptions of critical thinking and its teaching [Электронный ресурс] // ELT Journal. – 2019. – URL: <https://doi.org/10.1093/elt/ccz044> (дата обращения: 10.04.2022).

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Канцур Анна Германовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ankantsur@mail.ru*

Захарова Анжелика Владимировна

*студентка z751 гр. факультет иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ajonyourmind@gmail.com*

ORGANIZATION OF GROUP WORK DURING DIFFERENTIATED LEARNING AT THE ENGLISH LESSON IN THE BASIC SCHOOL

Anna Kantsur, Ph.D.

*Associate Professor, teaching methodology of foreign languages Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: ankantsur@mail.ru*

Anzhelika Zakharova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z751 Perm State Humanitarian
Pedagogical University, Perm
E-mail: ajonyourmind@gmail.com*

Аннотация: учеба – это труд, а не развлечения. Но этот труд может быть разным: принудительный и неинтересный, добровольный и развивающий творческий потенциал, когда даже трудное дело приносит ученикам радость. Ученический труд останется трудом, но эффективность его будет больше. В современной практике очень часто используют фронтальные и индивидуальные формы работы. Дифференциальный подход в обучении при фронтальных формах организации учебной деятельности фактически не может быть осуществлен. При индивидуальной работе использование дифференцированного обучения осуществляется трудно. Опыт работы в школе подсказывает, что именно групповая и парная работа лучше всего способствует развитию коммуникативных способностей учащихся на уроках английского языка.

Ключевые слова: дифференцированный подход, иностранный язык, средняя школа, уровневая дифференциация, организация групповой работы.

Abstract: studying is work, not entertainment. But this work can be different: forced and uninteresting, voluntary and developing creative potential, when even a difficult task brings joy to students. Student labor will remain labor, but its effectiveness will be greater. In modern practice, frontal and individual forms of work are often used. A differential approach to learning with frontal forms of organization of educational activities cannot actually be implemented. In individual work, the use of differentiated learning is difficult. School experience suggests that it is group and pair

work that best contributes to the development of students' communication skills in English lessons.

Key words: differentiated approach, a foreign language, basic school, level differentiation, organization of group work.

Реализация личностно ориентированной парадигмы обучения становится ведущим направлением развития образовательной системы в нашей стране. Дифференцированный подход в обучении является одной из неотъемлемых характеристик реализации указанной парадигмы обучения в общеобразовательных учебных заведениях государства. Этот подход нацеливает учителей на учет психологических индивидуально-типологических характеристик учащихся в процессе организации учебно-познавательной деятельности по предмету [1–3, 9–13].

Дифференцированный подход в обучении осуществляется путем отбора содержания, уровня сложности, форм, методов, средств обучения, отвечающих особенностям учащихся.

Учитываются такие психологические особенности учащихся: общие учебные способности (уровень обученности по предмету, успеваемости в учебе), специальные способности учащихся (художественные, музыкальные и др.), познавательные интересы, психофизиологические параметры учеников: тип мышления, доминирующий тип восприятия учебной информации, темперамент и тому подобное. Учитывая специфику учебного предмета, конкретные учебные цели учитель может учитывать различные психологические особенности учащихся и, соответственно, организовывать на этой основе дифференцированное обучение.

Цель статьи: рассмотреть особенности организации групповой работы при дифференцированном обучении на уроке англ. языка в основной школе.

Гипотеза исследования Дифференцированное обучение позволит оптимизировать процесс обучения английскому языку в группах с разным уровнем речевой подготовки.

Для современного преподавателя иностранного языка актуальным остается вопрос технологии внедрения уровневой дифференциации в практику иноязычной подготовки в основной школе.

Дифференциация – один из методов, позволяющий учитывать разнообразие учащихся и разные потребности, а также повысить мотивацию к обучению. Учитель планирует и адаптирует преподавание в соответствии с индивидуальными потребностями учащихся, концентрируется только на том, что актуально в педагогических ситуациях, верит в рост и обучение каждого учащегося и поддерживает каждого. Поддержка касается не только учеников, которые испытывают трудности в обучении, а всех.

Изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по изучаемой теме; эмпирические методы: целенаправленное наблюдение за учебным процессом, анкетирование и интервьюирование, сравнение. Опыт преподавания иностранного языка в разноуровневых группах

доказывает, что эффективность урока прежде всего обусловливается умением преподавателя привлечь всех учеников к активному участию на занятии. Преподавателю надо мастерски совмещать две задачи работы: поддерживать познавательную активность более сильных учеников и доступно подавать материал более слабым, т. е. дифференцировать процесс обучения. Итак, ключевыми понятиями нашего исследования является «разноуровневая группа» (mixed group, heterogeneous, multilevel group) и разноуровневый подход (differentiated teaching). Общее значение первого определяется как группа, в которой обучаются ученики с разным уровнем сформированности навыков чтения, аудирования, письма и устной речи [4].

В общем понимании термин «уровневая дифференциация» используется для обозначения такой технологии обучения, при которой каждый ученик имеет право и возможность овладевать программным учебным материалом по программе на разном уровне [7, с. 76].

Уровневая дифференциация выражается в том, что, обучаясь по одной программе, ученики могут усваивать материал на разных уровнях и формировать разного уровня навыки и умения. Определяющим при этом является уровень обязательной подготовки [5].

Под дифференцированным (разноуровневым) подходом к обучению иноязычной речи понимаем распределение учеников на группы по уровню знаний, умений и навыков в рамках одной академической группы. Причем процесс обучения осуществляется по единому учебному плану и совместным материалам. Этот микроуровень дифференциации иногда называют внутренней или внутриклассовой. В условиях внутренней дифференциации разноуровневое обучение возможно в основном на этапе закрепления и обобщения знаний.

В своем видении дифференциации Кэрол Эн Томлинсон выделяет три основных аспекта:

- группировка учащихся на основе учета уровня базовой подготовки;
- вариативность учебного процесса в группах;
- предъявление различных требований к различным группам учеников в овладении ими содержанием образования [15].

Организация групповой работы на уроке – это очень важный этап в развитии учащихся. От того, как они будут работать в группах, зависит их способность жить в демократическом обществе. Обучая сотрудничать в группе, необходимо учить детей ответственности за результаты коллективной работы; понимать важность вклада каждого участника в финальный результат; побуждать более сильных поддерживать и учить более слабых, а слабых активно учиться и тянуться за более сильными.

Ученический подход «я слабоват, ничего не знаю – пусть более сильные отвечают за меня» – не действует при правильно организованной работе в группе. Каждый учится отвечать за коллективный результат, и все отвечают за подготовленность каждого.

Четкая организация работы и поддержание учащимися дисциплины играют существенную роль в достижении должных результатов. Первый шаг – все вместе разрабатываем и принимаем правила эффективного общения:

- 1) слушать внимательно и активно;
- 2) думать, анализировать услышанное;
- 3) говорить по существу и по очереди, пользуясь правилом поднятой руки;
- 4) практиковать уважение и толерантность;
- 5) критиковать конструктивно, т. е. предлагая свой вариант решения проблемы;
- 6) другие пункты, которые одобряет большинство.

Второй шаг – привыкаем к работе в «случайных» группах, а не по предпочтениям (учимся плодотворно работать не только с друзьями, но и со всеми, с кем приходится общаться); привыкаем к четкости и дисциплины (за каждое нарушение правил группа теряет баллы).

Третий шаг – знакомимся и привыкаем к правилам работы в группах. Без обязательного соблюдения этих правил работа в группах теряет смысл.

Правила работы в группах 1. Ученики принимают на себя роли:

- писаря (a secretary): один из членов группы записывает все высказанные мысли и идеи или обсуждены варианты ответа;
- докладчика (a reporter): один из членов группы (но не тот, кто записывал!), объявляющий результаты работы группы;
- ответственного (a leader): не писарь и не докладчик, а организатор плодотворной работы в группе, который держит ход дискуссии в нужном русле – лидер и организатор работы;
- другие роли (a time keeper), если это нужно и позволяет размер группы (например, часовщика, следящего за временем);

2. Всякое обсуждение прекращается, когда исчерпаны время на него (по просьбе большинства групп можно удлинять время обсуждения, если в этом есть необходимость.)

3. Обязательно проводится безоговорочная ротация при каждом новом задании: роли переходят по часовой стрелке к следующему члену группы. Ответственность группы заключается в подготовке слабого ученика к объявлению результатов ее работы или оказании ему помощи в записывании их мыслей (а не передача кому-то другому этого права) [6, с. 56].

Преимущества групповой работы

Если работа группы организована хорошо, то:

- работают все учащиеся одновременно, увеличивается время говорения на иностранном языке;
- повышается мотивация к обучению через соревнования между группами за победу и набор большего количества баллов;
- взаимообучение способствует углублению знаний как у лучших учеников, так и у более слабых;
- ученики учатся работать вместе, по правилам и в отведенное время, объективно оценивать себя и других;

- повышается деловой статус ученика в коллективе.
- работая в группе, учащиеся проявляют самостоятельность, они могут помогать, успешно корректируя высказывания

Возможные недостатки и как их устранить

Если работа группы организована на низком уровне, то как следствие имеем:

- слабую дисциплину и шум во время выполнения заданий;
- слабый контроль за ходом выполнения заданий (учитель не стоит в стороне – ходит между группами, контролирует использование языка, делает выводы на будущее и с большим вниманием относится к результату работы, а не к процессу подготовки);
- много времени тратится на организацию работы (только в начале, когда ученики учатся работать в группах и еще не привыкли к четкости).

Планируя практическое занятие в разноуровневой группе, преподаватель в первую очередь должен учитывать те трудности, с которыми он может столкнуться. Некоторые из проблем, которые дезорганизуют учебный процесс:

1) минимальный потенциал обучения. Группа школьников объединяет людей с различными индивидуальными психологическими качествами, имеющих неодинаковый уровень речевой подготовки, разную склонность к изучению языков, не систематически посещают аудиторские практические занятия. При таких условиях преподаватель ориентируется на средний уровень, «сильным ученикам» неинтересно, «слабым» – трудно. В результате и «сильные» и «слабые» из-за низкой мотивации не достигают должного успеха.

2) нехватка учебного материала. Учебники, как правило, предназначены для конкретного уровня языка и не предлагают большую гибкость или вариативность, не предусматривают дополнительные упражнения, которые давали бы возможность преподавателю осуществлять дифференцированный подход. В результате он должен самостоятельно адаптировать материалы, чтобы сделать их более удобными к соответствующим уровням;

3) нехватка аудиторских часов. В основной школе предусмотрены жесткие временные границы, которые не позволяют ученику продвигаться в изучении учебного материала со скоростью, соответствующей его индивидуальным способностям. Получение реальных результатов разноуровневой групповой работы требует больше времени, чем в условиях ее однородного состава. Количество часов на изучение не профессиональной дисциплины уменьшают, нанося ущерб навыкам школьников;

Учитывая эти трудности, преподаватель может и должен применять специальные стратегии управления разноуровневой группой для максимального потенциала обучения каждого. Возможные пути преодоления этих проблем:

1) настройка (адаптация и модификация). Разноуровневое обучение требует основательной подготовки учителя. Он должен хорошо знать индивидуальные особенности учеников, умело распределить их по группам, четко продумывать собственную педагогическую деятельность на занятии

(содержание и структуру каждого занятия, систему контроля и проверки результатов работы), приспособиться к среде, изменять учебные подходы, характер подачи материала, не меняя содержания или концептуальной сложности учебного задания, начинать с того уровня, на котором находятся ученики.

Подход к обучению по разным степеням сложности учебного материала поощряет преподавателя к самосовершенствованию;

2) группировка учеников. Работа в микрогруппах (численностью 4–5 учащихся одного или разных уровней), в парах, индивидуально на нескольких уровнях усвоения в пределах одной группы;

3) дифференцирование целей, требований, методов контроля и критериев оценки. В практике дифференцированного преподавания чрезвычайно важным является умение педагога применять текущее оценивание учеников с учетом неодинакового уровня академических знаний.

Таким образом, перед учителями стоит сложная задача – отслеживать уровень успеваемости, опираясь на формальные и неформальные методы оценивания, строить и реализовывать систему оценивания с участием самих учеников, использовать данные оценки взвешенно и умеренно для своевременной корректировки своей деятельности. Участь в одной группе по единой программе, ученики могут усваивать иноязычный материал в разном объеме.

Метод оценки может выглядеть по-разному для каждого ученика. Однако открытое предъявление всем участникам учебного процесса уровня обязательной подготовки и усвоения материала всеми учениками на обязательном уровне требований программы является основой дифференциации обучения [8, с. 32].

Сравнивать надо качественные изменения (как улучшения, так и ухудшения), которые происходят в отношении к учебе, в достижениях одного и того же ученика.

Цели могут быть разными для каждого ученика. Учитель может варьировать требования относительно выполнения заданий учениками на отдельном уроке или в течение изучения темы (объем, уровень сложности, время и способ исполнения, форма и способ демонстрации выполненного тому подобное). Учебный процесс должен не просто приспособливаться к собственному уровню знаний и умений учащихся, сменяя методы, а ориентироваться на достижение максимально важных результатов каждым учеником;

4) дозировка помощи учителя. Преподаватель должен осуществлять помощь разной степени, умело использовать средства поощрения. Особенно важной в процессе обучения учеников с начальной языковой подготовкой является психологическая поддержка преподавателя. Он должен помогать таким ученикам, мотивировать их, обязательно отмечать их успехи в присутствии всей группы.

Возможна помощь учителя во время зачета. Рекомендуются распределять варианты контрольных работ по степени сложности. Ученикам низшего уровня важно четко давать инструкции. Для достижения понимания задач позволять более сильным ученикам объяснять более слабым, используя родной язык;

5) исправление ошибок. Рационально быть более придирчивым к более сильным ученикам, требуя от них более высокого уровня точности. Не преувеличивать с коррекцией слабых учеников, быть более осторожным в коррекции ошибок, чтобы каждый испытывал чувство достижения, а не разочарование при выполнении задания. Более сильные ученики, вероятно, нуждаются в более коррекции;

6) отбор различных по сложности задач. Преподаватель должен разрабатывать и применять разноуровневые упражнения для средних, слабых и сильных учеников.

Для пар разного уровня готовят разные задания, например, интервью, в котором один расспрашивает, другой отвечает; ролевая игра, у которой одна из ролей более весомая; два набора вопросов на понимание текста. Назначаются обязательные и необязательные задания с дополнительными материалами, если ученики закончили основные задания;

7) разное время выполнения заданий. Преподаватель должен предусматривать резерв времени для доработки, строить темп урока в соответствии со способностями учеников;

8) использование опор. Обеспечивать учеников необходимыми для выполнения задания смысловыми, вербальными, иллюстративными, схематическими опорами – специально созданными, которые помогают выстроить самостоятельное высказывание. Разного уровня поддерживающие материалы, особенно визуальные, от перечня слов, которые употребляются в тексте, к транскрипта с удаленными отдельными словами помогут ученикам с разным уровнем компетенции справиться с задачей. «Ученики, изучающие иностранные языки сегодня, лучше воспринимают, прорабатывают и запоминают именно визуально представленный материал (мультимедийные учебные программы и учебные фильмы). Представление информации в визуальной форме обеспечивает качественно новое его восприятие и переработку» [14, с. 50];

9) очередность опроса. Считаю целесообразным начинать опрос с наиболее успешных учеников, заканчивая теми, для кого процесс изучения иностранного языка является более сложным. Менее успешные ученики, слушая ответы более сильных, получают образец правильного ответа. Это помогает им правильно употребить и запомнить новый материал. Рекомендуются во время работы в группах разного уровня опрашивать конкретных учеников, а не обращаться к аудитории в целом, поскольку в последнем случае более сильные ученики не дают возможности более слабым проявить себя. Целесообразно спрашивать, прежде чем назвать имя ученика. Таким образом, каждый должен слушать;

10) индивидуализация домашних заданий. Во внеурочной деятельности учеников во время выполнения домашних заданий преподаватель имеет возможность организовать работу так, чтобы в полной мере проявились способности разных учеников, развивался их творческий подход к выполнению поставленных задач. Индивидуализация домашних заданий – это предоставление возможности для учеников работать в собственном темпе, стиле над темами по их выбору. Индивидуализация может проводиться через проектную работу, что дает возможность всем ученикам работать как дома (готовя проект или часть его), так и на паре (готовя презентацию или защиту своей работы).

Технология уровневой дифференциации имеет несомненные преимущества. Ведь она:

- исключает «уравниловку» и усреднение учеников;
- дает возможность ставить перед учениками реальные учебные задачи, мотивирует рост интереса к занятиям со стороны более слабых учеников, поскольку появляются задачи, которые они честно могут выполнить самостоятельно;

- предоставляет ученику возможности самостоятельной ориентации в многообразии учебного материала, способах учебной работы, выбора для себя посильного уровня обучения, т. е. возможности стать субъектом познавательной деятельности;

- повышает самооценку за счет успехов при выполнении задач доступного уровня; помогает ученику верить в свои силы, обеспечивает ученику его максимальное развитие в пределах потенциальных возможностей, поддерживает чувство самостоятельности и ответственности, стремления к самосовершенствованию у учеников низкого уровня подготовки и повышения самооценки после выявления прочных знаний у учеников среднего и высокого уровней;

- стимулирует сотрудничество с одноклассниками во время выполнения задач в микрогруппах, что воспитывает чувство общности и способствует формированию коммуникативных качеств; Преимущества разноуровневого обучения стимулируют максимальное развитие ученика в пределах потенциальных возможностей.

Проанализировав практические стратегии разноуровневого подхода, приходим к таким выводам.

Оптимизировать процесс обучения английскому языку в группах с разным уровнем речевой подготовки позволяет дифференцированное обучение.

Под разноуровневым подходом к обучению иноязычной речи понимаем подготовку учеников в группе по единой программе и учебным планам, но с учетом их неоднородной базовой подготовки. Дифференциация обучения направлена на достижение различных уровней усвоения знаний учениками, имеют неодинаковый исходный уровень и разные возможности.

Существует набор стратегических техник и приемов, которые можно использовать для практического воплощения дифференцированной модели преподавания, а именно: позитивный настрой и приспособления преподавателя к многоуровневой среде; адаптация учебных подходов и материалов (индивидуальные карточки с адаптированными заданиями и инструкциями; разделение материала на меньшие составные части); изменения темпа преподавания и характера подачи материала; увеличение времени на объяснения; выполнение посильных заданий разного уровня сложности; четкое формулирование основных и дополнительных вопросов; подготовка необходимых дидактических материалов, учитывая разный объем дифференцированной помощи модифицирования (сокращение, упрощение, корректировка, дозировка, варьирование) содержания или сложности учебных задач, руководствуясь учебной программой; внедрение лично ориентированных дополнительных домашних заданий; распределение вариантов контрольных работ по степени трудности; индивидуальная дифференциация оценивания и условий выполнения заданий, а также различные формы контроля за их индивидуальным выполнением; варьирование требований по выполнению заданий учениками на отдельном уроке или на протяжении изучения темы.

Внедрение стратегий дифференцированного (разноуровневого) обучения к процессу подготовки в основной школе дает возможность создать благоприятные условия для того, чтобы каждый ученик мог овладеть учебным материалом в соответствии с уровнем своих учебных возможностей, однако не исчерпывает всех проблемных вопросов организации занятия по английскому языку в разноуровневых группах.

Разноуровневый подход реализует принцип внутренней дифференциации обучения, однако главными его недостатками является то, что планирование занятия требует много времени и усилий со стороны преподавателя; усложняется процесс обеспечения учеников материалами соответствующего уровня; несколько групп учеников разных уровней работают одновременно и независимо друг от друга с различными материалами, что затрудняет, а иногда делает невозможным полноценное участие преподавателя на занятии.

К тому же ученики, которые получают материалы, разработанные для низшего уровня владения языком, могут испытывать подавленность от осознания того, что их группа слабее, и это негативно отражается на мотивации к обучению.

Остается неразрешимой проблема оценивания, которая является неотъемлемой составляющей дифференцированного преподавания. Существующая система оценивает речевые компетенции, но не позволяет оценить прогресс ученика (однако именно он отражает интенсивность работы, добросовестность), следовательно, не поощряет интенсивной работы над преодолением недостатков в языковой подготовке. Перспективными направлениями дальнейших исследований видим исследования недостатков применения разноуровневого подхода для преподавателей и негативных

аспектах обучения для учеников и решения проблемы оценки профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетенции учеников филологических специальностей.

Список литературы

1. Алиев Н.Н. Выбор особенностей учащихся при дифференциальном обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 5-6. – С. 28–30.
2. Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык 7 класс. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2016. – 352 с.
3. Жолтикова Н.В. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции // Концепт. – 2014. – № 2. – С. 136–140.
4. Канцур А.Г., Муравьева А.С. Дифференцированный подход в обучении иностранным языкам в начальной школе [Электронный ресурс] // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – № 16. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 12.05.2022).
5. Матушевская Е.А. Применение дифференцированного подхода на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://mmc-kolomna.edumsko.ru/attestation/assoc19/exp/post/376941> (дата обращения: 12.05.2022).
6. Мочкаева И.А. Технология организации групповой работы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 4. – С. 54–57.
7. Подласый И.П. Педагогика. В 3 кн. Кн. 2. Теория и технология обучения. – 2-е изд. – М., 2007. – 575 с.
8. Покровская С.Е. Дифференциация обучение учащихся в средних общеобразовательных школах. – Минск: Беларуская навука, 2002.
9. Сарсенова А.А. Коллективная деятельность учащихся на уроках в начальной школе языка // Вестник науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 83–85.
10. Сорокатая Е.А. Содержание и виды групповой учебной деятельности студентов // Молодой ученый. – 2015. – № 6. – С. 686–689.
11. Федеральный государственный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. [Электронный ресурс]. – 41 с. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/543> (дата обращения: 12.05.2022).
12. Harmer J. The Practice of the English Language. – Edinburgh: Pearson, 2007.
13. Kagan Spencer. Cooperative learning [Электронный ресурс] // Kagan`s articles. – 1988. – URL: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/research_in_nutshell.php (дата обращения: 12.05.2022).
14. Scriver J. Learning teaching. – 3rd ed. – Macmillan Publishers Limited, 2011.
15. Tomlinson C.A. How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms / Carol A. Tomlinson. – Pearson, 2004.

УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Канцур Анна Германовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: kantcur_ag@pspu.ru*

Ильина Ксения Викторовна

*студентка z751/2 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ilina.xenia@yandex.ru*

LEVEL DIFFERENTIATION ON ENGLISH LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Anna Kantsur, Ph.D.

*Associate Professor, Department of Foreign Language Teaching Methods,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: _kantcur_ag@pspu.ru*

Kseniya Ilna

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group z751/2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: ilina.xenia@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются пути реализации уровневой дифференциации на уроках английского языка в основной школе и приводятся примеры индивидуальных заданий при обучении грамматике на основе учебника «Spotlight» для учащихся 8-х классов.

Ключевые слова: уровневая дифференциация, индивидуальные задания, обучение иностранному языку, основная школа.

Abstract: the paper focuses on ways of implementing level differentiation in English lessons in secondary school, and provides examples of individual tasks in teaching grammar based on the Spotlight textbook for 8th grade students.

Key words: level differentiation, individual tasks, foreign language teaching, secondary school.

Школьный класс, как правило, состоит из учеников с неодинаковым развитием и степенью подготовленности, разным отношением к учению и разными интересами. При традиционной организации учебного процесса, ориентированной на обучение всех детей по унифицированным программам и методикам, учитель не может обеспечить полноценного развития каждого ученика.

Возникает потребность к созданию оптимальных условий для умственного развития каждого, чтобы преодолеть постоянно возникающие

противоречия между массовым характером обучения и индивидуальным способом усвоения знаний и умений. Все это приводит к необходимости использования дифференциации на уроках английского языка. В условиях дифференцированного обучения создаются благоприятные условия для каждого ученика. В условиях дифференциации школа к каждому ученику относится как к уникальной, неповторимой личности. Оставаясь в рамках классно-урочной системы и используя при этом дифференциацию обучения, мы сможем приблизиться к личностной ориентации образовательного процесса. В качестве основного пути осуществления дифференциации обучения предлагается формирование групп. Деление на группы осуществляется прежде всего на основе критерия достижения уровня обязательной подготовки.

Проблема дифференциации обучения не является новой для отечественной школы. В работах Н.П. Гузика, З.И. Калмыковой, Н.К. Гончарова, И.Э. Унт, И.М. Чередова, З.А. Абасова и др. показано, что дифференцированный подход к учащимся является важным условием повышения качества обучения.

В рамках данной статьи основной является идея уровневой дифференциации.

Уровневая дифференциация предполагает такую организацию обучения, при которой школьники, обучаясь по одной программе, имеют право и возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях, но не ниже уровня обязательных требований. Уровневая дифференциация основывается на планировании результатов обучения: явном выделении уровня обязательной подготовки и формировании на этой основе повышенных уровней овладения материалом. Сообразуясь с ними и, учитывая свои способности, интересы, потребности, ученик получает право и возможность выбирать объем и глубину усвоения учебного материала, варьировать свою учебную нагрузку [3].

Существуют различные концепции уровневой дифференциации и пути ее реализации в процессе обучения английскому языку. Рассмотрим один из них.

Заслуженный учитель РФ Н.П. Гузик предлагает концепцию «Комбинированной системы обучения». В его работе выделяются три типа дифференцированных программ: «А», «В», «С», разной степени сложности.

Между программами «А», «В», «С» существует строгая преемственность, каждой теме предоставлен обязательный минимум, который позволяет обеспечить неразрывную логику изложения и создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений.

Задания программы «С» зафиксированы как базовый стандарт. Выполняя их, ученик овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Работа по первичному усвоению материала на этом уровне имеет свои особенности. Она требует многократного его повторения, умения выделять смысловые группы, вычленять главное, знания приемов запоминания

и т. д. Поэтому в содержание программы «С» вводится инструктаж о том, как учить, на что обратить внимание, какой из этого следует вывод и т. д.

Задания программы «С» должен уметь выполнить каждый ученик, прежде чем приступить к работе по более сложной программе (а лучше сказать, по следующей за ней программе).

Программа «В» обеспечивает овладение учащимися теми общими и специфическими приемами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Поэтому помимо конкретных знаний в эту программу вводятся дополнительные сведения, которые расширяют материал первого уровня, доказывают, иллюстрируют и конкретизируют основное знание, показывают функционирование и применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной.

Выполнение программы «А» поднимает учащихся на уровень осознанного, творческого применения знаний. Эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий. Она вводит ученика в суть проблем, которые можно решить на основе полученных в школе знаний, дает развивающие сведения, углубляющие материал, его логическое обоснование, открывающие перспективы творческого применения. Этот уровень позволяет ребенку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

Выбор программы изучения каждого из предметов предоставляется самому школьнику. Так обеспечивается общий для всех базовый (системный) минимум знаний и одновременно открывается простор для развития творческой индивидуальности каждой личности [2].

На основе изученных и приведенных выше теоретических положений по теме, а также собственного педагогического опыта была предпринята попытка разработать комплекс заданий разных уровней сложности.

За основу был взят рекомендуемый Министерством образования и науки РФ учебник «Spotlight» (Ваулина Ю.Е., Эванс В., Подоляко О.Е.) для 8-го класса [5].

Уровневая дифференциация обучения может применяться на разных этапах учебного процесса: изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; учет знаний на уроке; текущая проверка усвоения пройденного материала; самостоятельные и контрольные работы; организация работы над ошибками; уроки закрепления [4].

Приведем пример заданий разной степени сложности на уроке закрепления грамматического материала в 8-м классе. Задания дифференцированы по уровням сложности: «А», «В», «С».

Задания группы «С» полностью повторяют задания из учебника и представляют собой базовый уровень знаний. Задания группы «В» и «А» усложнены.

Задание группы «С»

Put the verbs in the brackets into the correct tense.

- 1) A: When ... (the kids/come) back from their holiday?
B: School ... (start) on the 15th, so a week earlier.
- 2) A: Sue ... (look) for a new flat at the moment.
B: ... (she/find) anything yet?
- 3) A: (your sister/always/leave) her stuff everywhere?
B: Yes and she ... (always/complain) about me being messy!
- 4) A: Can you drive?
B: I ... (learn). I ... (take) lessons for two weeks now.
- 5) A: Oh no! I ... (lose) my keys again.
B: Not again. You (always/lose) your keys [1].

Задание группы «В»

Make up the dialogues with the correct word order and with the correct tense.

- 1) A: the kids/When/come/from/back/their/holiday?
B: school/earlier/a week/on/start/the 15th.
- 2) A: Sue/a new/at the moment/flat/for/look.
B: anything/she/find yet?
- 3) A: your sister/her/leave/always/stuff/everywhere?
B: yes/always/about/complain/she/me/being messy!
- 4) A: you/can/drive?
B: learn/I. take/I/for/now/two weeks/lessons.
- 5) A: Oh no! I/again/my/lose/keys.
B: again/not. Your/always/you/lose/keys.

Задание группы «А»

Put the verbs in the brackets into the correct tense and write down the answers.

- 1) A: When ... (the kids/come) back from their holiday?
B:
- 2) A: Sue ... (look) for a new flat at the moment.
B:
- 3) A: (your sister/always/leave) her stuff everywhere?
B:
- 4) A: Can you drive?
B:
- 5) A: Oh no! I ... (lose) my keys again.
B:

Проведенная работа показывает, что применение уровневой дифференциации при обучении английскому языку, как одного из путей учета индивидуальных особенностей учащихся, необходимо и возможно. Уровневая дифференциация способствует более прочному и глубокому усвоению знаний, развитию индивидуальных способностей, развитию самостоятельного творческого мышления.

Список литературы

1. Ваулина Ю.Е., Эванс В., Подоляко О.Е. Английский в фокусе (Spotlight). – М.: Просвещение, 2021 г.
2. Гузик Н.П. Учить учиться. – М., 1981.
3. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 42–47.
4. Савченко И.А. Технологии разноурвневой дифференциации как средство индивидуализации обучения школьников [Электронный ресурс] // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2015. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-raznourovnevoy-differentsiatsii-kak-sredstvo-individualizatsii-obucheniya-shkolnikov> (дата обращения: 05.05.2022).
5. Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fpu.edu.ru/uploads/files/0110419444b9ff3f741d1a15002f696c.pdf>

ТЕМА «ЗНАНИЕ И ЯЗЫК» В РАМКАХ КУРСА ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Канцур Анна Германовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: kancur_ag@pspu.ru*

Попова Анастасия Алексеевна

*студентка Zm722 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: anastayshapopova@yandex.ru*

Серяева Екатерина Артемовна

*студентка Zm722 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: Katerina.ereлина@mail.ru*

OPTIONAL THEME OF THE COURSE THEORY OF KNOWLEDGE – «KNOWLEDGE AND LANGUAGE» IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAM

Anna Kantsur, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: kancur_ag@pspu.ru*

Anastasia Popova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Zm722
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: anastayshapopova@yandex.ru*

Ekaterina Seryaeva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Zm722
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: Katerina.ereлина@mail.ru*

Аннотация: описаны особенности дополнительной темы курса теории познания – «Знание и язык» в дипломной программе международного бакалавриата (МБ), рассмотрены основные принципы МБ в рамках дипломной программы.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, дипломная программа, теория познания, знание и язык, профиль ученика МБ.

Abstract: the article delineates the features of the additional topic of the course of the Theory of Knowledge – "Knowledge and Language" in the diploma program of the International Baccalaureate (IB). It describes the basic principles of the IB within the framework of the Diploma Program.

Key words: International Baccalaureate, Diploma Program, Theory of Knowledge (TOK), Knowledge and Language, IB Learner Profile.

Современный мир характеризуется стремлением общества учиться и развиваться на протяжении всей жизни. Настоящая ситуация позволяет молодым людям осуществлять этот процесс не только у себя на родине, но и в других странах мира. Это стало возможным и для граждан Российской Федерации благодаря усилению международных контактов, интеграционных процессов и объемов информационного обмена.

Международный бакалавриат (International Baccalaureate – IB) – международная неправительственная организация, имеющая консультативный статус в ЮНЕСКО и Совете Европы. По состоянию на февраль 2022 г. эта организация объединяет более 1.95 миллионов учащихся из более чем 5 400 школ в 159 странах мира, в том числе 50 школ расположены на территории Российской Федерации [4].

Основной целью Международного бакалавриата является воспитание любознательных, эрудированных и неравнодушных личностей, которые помогают создать более безопасный мир посредством межкультурного понимания и уважения [7].

В рамках этой цели была необходима универсальная школьная программа с общим учебным планом, которая позволяла бы учебным заведениям одной страны считать равноценным образование, полученное в другой стране. Назрела необходимость в программе, которая гарантировала бы получение аттестата зрелости международного образца [3].

Обучение по программам Международного бакалавриата ведется по четырем направлениям, в центре нашего внимания Дипломная программа – Diploma Programme (DP). Финальная двухлетняя дипломная программа для учащихся в возрасте от 16 до 19 лет. В рамках данной программы ученикам предлагается изучить девять учебных предметов, из них три учебных предмета должны преподаваться на высоком уровне, а на их изучение отводится 240 часов [7]. Дипломная программа предусматривает введение принципиально новых учебных дисциплин: TOK (Theory of Knowledge/теория познания), CAS (creativity, action, service/творчество, действие, служение), Extended Essay (развернутое эссе) [9].

Целью изучения данных дисциплин является формирование целостной личности, развитие чувства идентичности и адекватного восприятия других народов и культур [7].

Каждая из программ Международного Бакалавриата может быть представлена как автономно, так и единой образовательной траекторией. Все четыре программы объединяют миссия, цель, подходы к преподаванию и обучению.

Сердцем миссии является идея интернациональности, международного мышления и целостного восприятия мира. Создание условий для обучения детей без географических, культурных и дисциплинарных границ развивает

гуманистическое мировоззрение и дух международного взаимодействия. Эта философия позволяет задуматься, понять важность каждого человека и собственной личности в этом мире [2].

В центре всех программ Международного Бакалавриата находится ученик. Обучение цельной личности является основной целью программ МБ; при этом собственные научные изыскания студента представляют движущую силу процесса обучения.

Система образования Международного бакалавриата является сбалансированной, универсальной в применении и признанной во всем мире. Эта программа не упрощает национальную систему образования, а обогащает и углубляет ее. Особого внимания заслуживает Дипломная программа и, в частности, ее ядро, нацеленное на решение целей и задач Международного бакалавриата.

Одним из обязательных предметов дипломной программы международного бакалавриата является дисциплина “Theory of knowledge”. Теория познания формирует системный подход к обучению, который объединяет академические дисциплины. В этом курсе, нацеленном на развитие критического мышления, учащиеся изучают природу познания и углубляют понимание знания, как результата генерирования идей человеком.

Теория познания – это курс о критическом мышлении и изучении процесса познания, а не об изучении определенного объема знаний. ТОК поддерживает и помогает объединить предметы, с которыми студенты сталкиваются в остальной части своих исследований DP. Он вовлекает студентов в подробные размышления о том, как приобретаются знания в разных дисциплинах и областях знаний, о том, что у этих областей общего, и о различиях между ними. Курс ТОК изучает, как человек знает то, что он утверждает, что знает. Это достигается путем поощрения студентов к анализу и изучению вопросов знаний. В руководстве ТОК проводится различие между общими знаниями и личными знаниями. Это различие предназначено для того, чтобы помочь учителям составить свой курс ТОК и помочь студентам изучить природу знаний [5].

Курс сосредоточен на исследование вопросов знаний, которые являются ключевым инструментом как для учителей, так и для студентов. Это спорные вопросы о самом знании, например: «Что считается убедительным доказательством для утверждения?», «Некоторые типы знаний менее открыты для интерпретации, чем другие?» Или «Какие ограничения должны быть на пути к знаниям?». Хотя эти вопросы поначалу могут показаться немного пугающими, они становятся гораздо более доступными, если рассматривать их со ссылкой на конкретные примеры в рамках курса ТОК [8].

Учебная программа ТОК состоит из трех глубоко взаимосвязанных частей:

1. Основная тема – Знание и знающий. Эта тема побуждает студентов размышлять о себе как о знающих и мыслителях, а также о различных сообществах знающих, к которым они принадлежат.

2. **Дополнительные темы.** Этот элемент дает возможность более подробно изучить две темы, представляющие особый интерес для учителей и учащихся. Учителя выбирают две дополнительные темы из пяти: знания и технологии; знания и язык; знания и политика; знания и религия; знания и общества коренных народов.

3. **Области знаний.** Области знаний (АОК) – это определенные отрасли знаний, каждая из которых имеет особую природу и иногда использует разные методы получения знаний. В ТОК студенты изучают пять обязательных областей знаний:

- a) математика;
- b) естественные науки;
- c) гуманитарные науки;
- d) искусство;
- e) история.

Есть две оценочные задачи в курсе ТОК.

- Выставка ТОК оценивает способность ученика показать, как ТОК проявляется в окружающем нас мире.

- Эссе ТОК вовлекает студентов в более формальный и продолжительный процесс написания в ответ на заголовок, посвященный областям знаний.

Курс ТОК играет особую роль в DP, предоставляя студентам возможность поразмышлять о природе, объеме и ограничениях знаний, и процессе познания. Таким образом, основной упор в ТОК делается не на приобретение учащимися новых знаний, а на том, чтобы помочь учащимся задуматься и взглянуть на то, что они уже знают.

Курс ТОК включает в себя исследование противоречий, ограничений и проблем, связанных со знаниями и знанием. Тем не менее также предполагается, что обсуждения ТОК будут побуждать студентов ценить и вдохновляться богатством человеческих знаний, а также учитывать положительную ценность различных видов знаний. Следует учитывать преимущества такого рода размышлений о знаниях и знании; например, с точки зрения его потенциала помочь нам мыслить более тонко, лучше осознавать наши предположения или преодолевать предрассудки и способствовать межкультурному взаимопониманию [6].

Основная тема курса теории познания – знание и знающий. Данная тема дает студентам возможность задуматься о себе как о «знающем» и «мыслящем»: над тем, что формирует их точку зрения, откуда берутся их ценности, и как они их понимают, а также о различных сообществах, к которым они принадлежат.

Важно отметить, что эта тема не фокусируется исключительно на отдельных знающих. Он также рассматривает такие аспекты, как влияние различных сообществ знающих, к которым мы принадлежим, и как формируются знания, критически исследуются, оцениваются и обновляются сообществами и отдельными людьми. Это включает в себя размышления о том,

как наше взаимодействие с другими людьми и с материальным миром формирует наши знания.

Как упоминалось ранее, помимо основной темы студенты должны изучить две факультативные темы на выбор. Все темы оказывают значительное влияние на современный мир и играют ключевую роль в формировании взглядов и идентичности людей.

Особый интерес для нас представляет факультативная тема – **«Знание и язык»**. Язык является неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, и большая часть наших знаний поступает к нам лингвистически закодированными. Он играет важную роль в общении и обмене знаниями и оказывает значительное влияние на то, как человек воспринимает мир. Однако некоторые считают, что язык играет еще более центральную роль, утверждая, что язык не просто описывает наш опыт восприятия мира, но на самом деле структурирует этот опыт, ограничивая и формируя то, что знает человек [1].

Эта тема дает студентам возможность поразмышлять о роли, которую язык играет в нашей жизни, и влияние, которое она оказывает на мышление и поведение. Он также поощряет студентов использовать свой личный опыт изучения языка в рамках обучения дипломной программе. Например, учащиеся могли бы поразмышлять о том, из чего состоят знания языка и насколько они похожи или отличаются от других форм знаний [7].

Крайне важно, чтобы обсуждения в рамках этой факультативной темы были сосредоточены непосредственно на знаниях, а не на общих дискуссиях о языке.

Следующие примеры вопросов о знаниях помогут обеспечить понимание этой темы через элементы ТОК:

1. «Сфера применения»

- Можно ли все знания выразить словами или символами?
- Является ли умение говорить на языке примером знания того, как что-то делать?
- Существуют ли различия в том, как само знание понимается или представляется на разных языках?

2. «Перспективы»

- Зависит ли передача знаний от одного человека или поколения к другому от языка?
- Если язык умирает, умирает ли вместе с ним знание?
- Является ли двусмысленность недостатком языка, который необходимо устранить, или ее также можно рассматривать как позитивный вклад в знание и познание?

3. «Методы и инструменты»

- Как метафоры используются в построении знаний?
- Каким образом ценности влияют на наши представления о мире, например, в языке, картах или визуальных образах?

- В какой степени системы классификации, которые мы используем в поисках знаний, влияют на выводы, к которым мы приходим?

4. «Этика»

- Являются ли этические утверждения просто выражением наших чувств/эмоций, а не утверждениями?

- Можем ли мы определить такие слова, как «хорошо» и «плохо», с точки зрения объективных особенностей мира?

- Есть ли у профессиональных устных и письменных переводчиков какие-либо особые этические обязательства?

5. Установление связей с основной темой:

- Если вы говорите более чем на одном языке, отличается ли то, что вы знаете, на каждом языке? (сфера применения)

- Живут ли люди с разным языковым или культурным происхождением в каком-то смысле в разных мирах? (перспективы)

- Каковы последствия, если мы не создадим знания на языке, который уважает предпочтительные способы самоидентификации людей? (методы и инструменты)

- Кто решает, следует ли подвергать цензуре язык в фильмах и телешоу, и по каким критериям? (этика)

У студентов есть интуитивное понимание языка и того, как он работает, но требуется время, чтобы действительно объяснить процесс и установить все последствия. Все эти вопросы, связанные с языком и знаниями, помогают студентам осознать, как язык влияет на наши знания, мышление и поведение.

Язык можно рассматривать как систему символов, предназначенную для представления мира, фиксации и передачи мыслей и опыта. Язык важен и уникален среди различных способов познания и заслуживает изучения, как сам по себе, так и в дополнении к его связям с другими областями знаний.

Как уже было описано ранее основной целью программ Международного бакалавриата является воспитание любознательных, компетентных и неравнодушных молодых людей, которые помогают создать более безопасный мир посредством диалога культур и взаимоуважения. Именно для выполнения поставленной цели одним из важных аспектов при освоении программы является вопрос рассмотрения такой темы как «Знание и язык» в рамках курса Теория познания. Знание и язык взаимосвязаны больше, чем может показаться на первый взгляд. Одно должно быть явно преобладающим, чтобы сообщать о другом. Знание языка дает возможность исследовать тонкости культуры и помогает нам проиллюстрировать необходимость общения в различных обстоятельствах. Язык поддерживает взаимоуважение определенных групп людей, которые взаимодействуют на этом языке. Без языка мы не будем развиваться.

Список литературы

1. Руководство. Подходы к обучению [Электронный ресурс]. – URL: https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl/guide-teaching-focused-on-conceptual-understanding.html (дата обращения: 02.05.2021).
2. Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme – 2015 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ibo.org/contentassets/71f2f66b529f48a8a61223070887373a/atlinthedp-jennygillet.pdf> (дата обращения: 05.02.2021).
3. Diploma Programme Assessment Procedures 2019 / International Baccalaureate Organization, 2019. – 418 p.
4. Facts and figures. ibo.org [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/> (дата обращения: 10.03.2022).
5. Lehrer K. Theory of knowledge. – Routledge, 2018.
6. Roundy P.T. The wisdom of ecosystems: A transactive memory theory of knowledge management in entrepreneurial ecosystems // Knowledge and Process Management. – 2020. – Т. 27, №. 3. – С. 234–247.
7. Theory of knowledge guide – 2022 [Электронный ресурс]. – URL: https://sso.ibo.org/idp/SSO.saml2?SAMLRequest=eJx9kEFPhDAQhf8K6dUUWhZZmQAJ0csmenGN94KDSwItO9Oa/fmWNSbrxeN7M%2B/LvKnZLPMKXfAn%2B4rngOyTyzJbhuugEYEsOMMTgzULMvgBjt3LM%2BSpgpWcd4ObRXJ4aoTZ9dXDPtelVKNGWVT9KDdD6nIzTNTjKJJ3JJ6cbUQkxCBzwINlb6yPlsq1VKXU929agy6hKNN9VdwpDSoud8xIPoYfneWwIB2RvqYh5j/w0gg12nq7Gq5Quunxfw3zixXtyfuVIcsI2QUakNOpd6mjzzq7Ibc/6u/b2m/t4m5g&RelayState=https%3A//resources.ibo.org/data/theory-of-knowledge-guide_c65f888e-5f47-47b5-8eec-79edfca5e86e/theory-of-knowledge-guide-en_3a8f2926-8de1-48e5-9268-19cb6f6ed9a9.pdf%3F (дата обращения: 01.02.2021).
8. What is the Theory of Knowledge? – 2020 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nordangliaeducation.com/article/2020/3/11/what-is-theory-of-knowledge> (дата обращения: 17.04.2021).
9. What is TOK? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/theory-of-knowledge/what-is-tok/> (дата обращения: 29.04.2021).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ «LIT2GO» И «HEMINGWAY EDITOR» В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Канцур Анна Германовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: kancur_ag@pspu.ru*

Шутова Дарья Дмитриевна

*студентка ZM 722 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: darya-shutova@mail.ru*

Яковлева Анна Андреевна

*студентка ZM 722 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ya.anna.a@mail.ru*

THE USE OF ELECTRONIC RESOURCES "LIT2GO" AND "HEMINGWAY EDITOR" IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE SYSTEM

Anna Kantsur, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: kancur_ag@pspu.ru*

Daria Shutova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group ZM722
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: darya-shutova@mail.ru*

Anna Yakovleva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group ZM 722
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: ya.anna.a@mail.ru*

Аннотация: в данной статье представлены этапы по использованию электронных ресурсов, которые могут быть успешно реализованы на занятиях курса «Language B» в системе международного бакалавриата.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, международный бакалавриат, ИКТ, электронные ресурсы образовательный процесс, обучение иностранному языку.

Abstract: this article presents the steps for using electronic resources that can be successfully implemented in the «Language B» course classes.

Key words: information and communication technologies, international baccalaureate, information and communication technologies, electronic resources educational process, foreign language training.

В условиях XXI в. одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информатизация образования – процесс совершенствования образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Рассмотрим несколько определений ИКТ. Согласно электронному словарю «Академик» (2009 г.), информационно-коммуникационные технологии – это совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации [7]. Клоков Е.В. использует термин «информационные и коммуникационные технологии (ИКТ)». Под ИКТ он понимает «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [1, с. 36].

Актуальность определяется развитием информационно-коммуникационных технологий и неразрывно связана с системами науки и образования. Последние являются стимулом для дальнейших преобразований.

Этапы использования образовательных средств ИКТ в процессе обучения: 1. Мотивационный этап. Применение ИКТ способствует увеличению интереса и формированию положительной мотивации обучающихся. Поскольку создаются условия максимальной комфортной среды для раскрытия потенциала обучающихся с учетом индивидуальных образовательных возможностей и потребностей, с использованием современных технологий. 2. Содержательный этап. Возможности ИКТ могут быть использованы для создания интерактивной аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, например, графические и цифровые образовательные ресурсы по отдельным темам и разделам учебной дисциплины. 3. Учебно-методический этап. Электронные и информационные ресурсы могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения образовательного процесса. Преподаватель может применять различные образовательные средства ИКТ. 4. Организационный этап. ИКТ могут быть использованы в различных вариантах организации обучения: индивидуальная программа, фронтальная или подгрупповая форма. 5. Контрольно-оценочный этап. Средством контроля и оценки образовательных результатов учащихся с применением ИКТ: тесты и тестовые задания, позволяющие осуществлять различные виды контроля: входной, промежуточный и итоговый [2, с. 45].

В системе международного бакалавриата существует образовательный курс “Language B”. Курс рассчитан на студентов, имеющих опыт обучения на языке-реципиенте, в данном случае на английском языке. Курс разделен на два уровня стандартный (SL) и продвинутый (HL). Разница между уровнями заключается в требованиях, предъявляемых для студентов. На продвинутом

уровне требуется изучение двух литературных произведений, первоначально написанных на изучаемом языке, а также использование более сложных грамматических и лексических конструкций.

Существуют обязательные способы оценивания усвоения учащимися курса, так для внешней оценки необходимо написать эссе на 250–400 слов для стандартного уровня и 450–600 слов для продвинутого [3, с. 29–30]. Однако для внутренней оценки знаний, преподаватель сам выбирает методы, в таком случае становится возможно применение ИКТ.

При выборе ресурса, подходящего и отвечающего всем критериям и аспектам английского языка, можно столкнуться с наиболее частой проблемой – универсального ресурса нет. Для достижения цели исследования можно комбинировать доступные веб-ресурсы.

При выборе ресурсов необходимо руководствоваться следующими требованиями: 1. Понятный и доступный интерфейс. 2. Соответствие одному или нескольким из аспектов обучения английского языка (грамматика, чтение, аудирование, говорение, письмо, произношение). 3. Возможность подготовиться к внешней или внутренней оценке результатов курса “Language B”.

В ходе исследования выбрано два наиболее подходящих ресурса с учетом требований по оцениванию экзаменов в системе международного бакалавриата.

Lit2go (Welcome to Lit2Go ETC (usf.edu)) – это веб-ресурс, цель которого развитие аудирования и чтения. Сайт представляет собой собрание произведений на английском языке по алфавиту, жанру, писателю или коллекции. У каждой главы книги есть аудиоверсия. После прочтения главы представлено небольшое задание, направленное на понимание сюжета и аргументировании мнения обучающегося.

Недостатками являются не такой богатый ассортимент книг и отсутствие общепринятого разделения на уровни подходящему для чтения. Для того-чтобы подобрать произведение, соответствующее уровню понимая студентов, необходимо открыть раздел “Readability” и перейти по гиперссылки на статью об “Flesch-Kincaid Grade Level”. Данный уровень оценивания является общепринятым индексом удобочитаемости в США.

Пример задания для студентов, обучающихся по программе курса “Language B” в системе международного бакалавриата с использованием веб-ресурса Lit2go:

В качестве аспекта “изучение художественной литературы на языке оригинала” было выбрано произведение “The Adventures of Sherlock Holmes”, написанное Arthur Conan Doyle. Произведение насчитывает 12 глав. По уровню “Flesch-Kincaid Grade Level” имеет балл 6.1, что является выше среднего уровня сложности. Рекомендуемые шаги преподавателя при подготовке к занятию представлены ниже.

Перед занятием: 1. Найти на сайте Lit2go нужное произведение. 2. Скопировать выбранный отрывок из первой главы в текстовый редактор. 3. Добавить справа от текста поля для заметок, чтобы студенты могли сразу

записать необходимое. 4. Добавить перед текстом задания: прочитать и проанализировать текст, определить одну из предписанных тем, найти средства художественной выразительности и дать оценку написанному. 5. Распечатать дидактический материал. 6. Прослушать аудиозапись, предоставляемую к главе. 7. Выбрать второй отрывок и записать его временной промежуток в аудиозаписи. 8. Составить список общих вопросов для обсуждения об авторе и выдуманном им персонаже.

Во время занятия: 1. Раздать ученикам распечатанный материал с отрывком из произведения. 2. Продублировать задание с листа. Время выполнения 10–15 минут. Студентам разрешается делать пометки на распечатанной копии. 3. После истечения времени студенты презентуют свои ответы классу. 4. Преподаватель делит класс на группы из 4–5 человек и объясняет следующее задание: прослушать аудиоотрывок и составить к нему пять вопросов. 5. Используя веб-ресурс Lit2go, преподаватель включает аудио в соответствии с выбранным тайм-кодом. 6. Учащиеся слушают отрывок и делают пометки в тетрадях. 7. После окончания аудио студентам дается время для обсуждения 5–10 минут. 8. Учащиеся выбирают представителя своей группы, которому будут заданы вопросы, придуманные другой командой.

В конце занятия: 1. Преподаватель получает обратную связь от студентов, спрашивая, что им понравилось, что нет, есть ли у них какие-то дополнительные комментарии. 2. В качестве домашнего задания студентам предлагается прочитать первые две главы книги. Студентам, обучающимся на продвинутом уровне, предлагается прослушать только аудиозаписи, приложенные к первым двум главам, не читая сам текст. Всем учащимся рекомендуется выполнить задания, приложенные к требуемым главам в разделе “Student activity”.

Например, к первой главе «Adventure I: A Scandal in Bohemia» предлагается следующая формулировка задания на английском языке: «In this first adventure, Holmes is outwitted by Irene. Write to explain why Holmes took the photograph at the end of the story». Учащимся необходимо проанализировать и объяснить причину или причины того, почему Холмс взял фотографию в конце истории?

Во второй главе «Adventure II: The Red-Headed League», студентам предлагается поразмышлять над образами персонажей, их чертами характера, найти подтверждение проявления характеристик в главе и заполнить таблицу. Формулировка задания на английском звучит следующим образом: «Think about the characters in this story. Complete the character traits chart for each of the characters».

Character	Trait	Evidence from the story

На финальном экзамене предмета “Language B” обучающимся необходимо проанализировать представленный отрывок из произведения. Использование веб-ресурса Lit2go является отличной возможностью для

подготовки студентов. В процессе обучения применение ресурса помогает создать условия для формирования таких черт учащихся как рефлексия и любознательность.

Hemingway Editor (Hemingway Editor (hemingwayapp.com)) – это веб-ресурс, с помощью которого студенты могут потренироваться в написании письма или эссе [6]. Одним из элементов внешнего оценивания является написание эссе. Представленный сайт помогает учащимся попробовать самостоятельно проверить правильность написанного. Необходимо ввести текст целиком или фрагментарно, программа, в свою очередь, оценивает текст по шкале от 1 до 10 для пригодности чтения. Если оценка не понятна пользователю, то снизу под цифрой дана характеристика того, как хорошо написан текст (ok, good, well done).

Для удобства использования программа специально выделяет разными цветами сомнительные части текста. У каждого цвета есть свое обозначение, всего их 5: 1. Голубой цвет показывает, что слово или словосочетание можно опустить. 2. Зеленый – необходимо использование активного залога, вместо пассивного. 3. Фиолетовый – применение синонима или более простого варианта фразы, программа самостоятельно предлагает альтернативу написанному. 4. Желтый цвет значит, что предложения трудно читать и их нужно перестроить. 5. Красный – предложения невозможно читать, рекомендуется или разделить их на более простые, или упростить.

Около каждого цветового индикатора слева стоит счетчик количества слов, словосочетаний или предложений, подходящих под данную категорию. Если показывается ноль, значит ошибок нет. Одним из существенных минусов ресурса считается не распознавание грамматических ошибок. Студентам придется самостоятельно вычитывать текст на предмет опечаток или не точной орфографии.

Пример задания для студентов, обучающихся по программе курса “Language B” в системе международного бакалавриата с использованием веб-ресурса Hemingway Editor:

Учащиеся могут основывать свои эссе на разных вопросах. Например, вопрос «Как социальные сети повлияли на культуру поколения X?» не будет засчитан как соответствующий требованиям. Изучаемый вопрос должен быть конкретным, отображающим суть исследования [4, 5]. Для этого студенты собирают материал для своего эссе, используя необходимую литературу.

Веб-ресурс Hemingway Editor больше предназначен для самостоятельного использования учащимися как текстовый редактор. Если на занятии достаточно времени и он проходит в онлайн-режиме, преподаватель может дать следующие задания: 1. Перейти на сайт Hemingway Editor. 2. Нажать в правом верхнем углу кнопку с надписью “write” и перейти в режим написания. 3. Очистить поле от написанного образца. 4. Постараться раскрыть вопрос: “Explain why an imbalance in the birth ratio exists in some societies”. 5. Написать эссе объемом в 2000 знаков, используя веб-материалы для аргументирования разных позиций. 6. Форматировать документ, используя панель инструментов для

редактирования, расположенной сверху по центру монитора пользователя. 7. Проверить написанное по завершению работы. Студенту необходимо нажать кнопку “edit” в правом верхнем углу. 8. Сообщить преподавателю о количестве ошибок, назвать наиболее часто встречающееся выделение голубого, зеленого, фиолетового, желтого или красного цвета. 9. Выявление у студентов самых распространенных ошибок. Например, неправильное использование пассивного залога. 10. Проработка, если остается время, ошибок или в качестве домашнего задания дать студентам самостоятельно исправить работу.

После проведенного занятия преподаватель может сделать пометки о том, на что стоит обратить внимание на следующем уроке, какую грамматическую тему лучше разобрать. Для этого преподаватель подготавливает материал на соответствующий грамматический аспект.

В качестве дополнительной подготовки к написанию эссе, ресурс Hemingway Editor является достаточно полезным с точки зрения разнообразия оценивания. Учащиеся смогут выявить как свои слабые места, на которые стоит обратить больше внимания, так и сильные стороны, которые требуют только внимательности.

Подводя итоги, можно сказать, что на данный момент не существует единого и универсального источника, который бы смог отвечать всем требованиям и запросам образовательной программы Международной бакалавриат. Тем не менее многообразие материалов и платформ дает возможность проработать каждый из необходимых пунктов индивидуально, в зависимости от поставленной задачи и уровня, которым владеет обучающийся.

Список литературы

1. Клоков Е.В., Денисов А.В. Технологии в обучении // Школа. – 2006. – № 2. – 100 с.
2. Тевс Д.П., Подковырова В.Н. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе: учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: Д.П. Тевс, В.Н. Подковырова, Е.И. Апольских, М.В. Афонина. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 111 с.
3. Электронный словарь «Академик» [Электронный ресурс]. – URL: Информационно-коммуникационные технологии (дата обращения: 05.05.2022).
4. Diploma Programme, Language B guide. – 2021. – 69 p.
5. General extended essay. – 2021. – 8 p.
6. Hemingway Editor [Электронный ресурс]. – URL: Hemingway Editor (hemingwayapp.com) (дата обращения: 05.05.2022).
7. Lit2Go [Электронный ресурс]. – URL: Welcome to Lit2Go ETC (usf.edu) (дата обращения: 05.05.2022).

ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ «RICH INTERACTION AND INFORMATION GAPS» (АКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И НЕДОСТАЮЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ) КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Колясникова Ольга Александровна
преподаватель отдельной дисциплины «Иностранный язык»,
ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище» МО РФ
E-mail: kaol@mail.ru

METHODICAL RECEPTION OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE «RICH INTERACTION AND INFORMATION GAPS» AS A WAY TO CREATE A LANGUAGE ENVIRONMENT AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Olga Kolyasnikova
Teacher of a discipline "Foreign language",
«The Perm Suvorov military school» of the Ministry of Defense of the RF
E-mail: kaol@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются способы создания языковой среды на уроках иностранного языка с применением приема «Активное взаимодействие и недостающая информация». В представленной статье приводятся примеры заданий на базе УМК «Spotlight» под редакцией Ю.Е. Ваулина и Д. Дули, даются методические рекомендации для создания языковой среды и составления заданий для обучающихся с применением вышесказанного приема.

Ключевые слова: искусственная языковая среда, активное коммуникативное взаимодействие, недостающая информация, коммуникативные задания, побуждение к говорению.

Abstract: the article presents the ways of creating a language environment at the foreign language lessons using the methodical reception «Rich interaction and Information gaps» The presented article provides examples of tasks based on the «Spotlight» educational complex. Some methodological recommendations are given for creating a language environment and making up some exercises for students using the above technology.

Key words: artificial language environment, active communication interaction, information gaps, communication tasks, motivation to speak.

В последнее время очень много говорится об актуальности создания языковой среды на уроках иностранного языка. Под этим понимается создание таких эффективных условий, при которых будут качественно развиваться и усваиваться обучающимися все виды речевой деятельности.

Разумеется, естественная языковая среда более эффективна, чем искусственная, так как в ней создаются ситуации, когда у человека просто нет иного выбора, как пользоваться имеющимися у него знаниями с целью

получить необходимую информацию. Именно при таких условиях человек выйдет из зоны комфорта и вступит в коммуникацию. Почему бы не использовать эту идею для создания искусственной языковой среды на занятиях, при которых обучающиеся будут вынуждены общаться с одноклассниками на иностранном языке для получения недостающей, и необходимой для них информации?

«Rich interaction and information gaps» (активное взаимодействие и недостающая информация) – это методический прием обучения иностранному языку, основанный на идеи восполнения недостающей информации, которую необходимо получить у своих одноклассников с помощью общения с целью выполнения общего задания, проекта или решения проблемы. Данный прием помогает решить проблему создания искусственной языковой среды.

Прием обучения иностранному языку «Rich interaction and information gaps» можно поделить на два типа: «точечная или частичная нехватка информации» и «полная нехватка информации».

При реализации приема «частичная нехватка информации» обучающимся необходимо взаимодействовать: запрашивать и делиться друг с другом информацией. Этот прием можно использовать для эффективного формирования диалогических навыков говорения.

Во время выполнения заданий с «полной нехваткой информации», как правило, один обучающийся рассказывает или описывает событие, а другой фиксирует эту информацию в виде рисунка, таблицы или заметок. Этот тип заданий используется для формирования монологических навыков говорения.

Выполнение таких заданий на уроках иностранного языка позволяет решить проблему эффективного формирования коммуникативной компетенции обучающихся, а результат выполненного задания дает четкое представление, насколько эта компетенция сформирована.

Перед созданием заданий в формате «Rich interaction and information gaps» прежде всего необходимо проанализировать лексический и грамматический материал УМК и задания, которые предлагают выполнить авторы учебника. К сожалению, большинство отечественных учебных пособий отличается тем, что задания не являются коммуникативными, т. е. они не побуждают обучающихся к говорению. Например, в УМК «Spotlight» под редакцией Ю.Е. Ваулина и Д. Дули [1] авторы используют стандартные задания: прочитай, соотнеси заголовки, заполни пропуски и т. д. Даже в разделе, который направлен именно на развитие коммуникативных умений «Speaking» (говорение), авторы формулируют задания так: «Задай и ответь на вопросы», «Поставьте глаголы в скобках в будущее и настоящее время», «Используй схему и расскажи, какие современные гаджеты имеют британские школьники в своих комнатах» и т. д. При анализе заданий учебного пособия выявляется проблема: задания не имеют коммуникативную направленность, они не стимулируют обучающихся к общению и не формируют диалогические

умения говорения, следовательно, задания нужно переформулировать или менять их формат.

К примеру, в модуле 4 по теме «Средства массовой информации» авторы предлагают ответить на вопрос: «Какой информацией обеспечивает нас каждый тип СМИ?» Данное задание не может сформировать диалогические или монологические навыки говорения, так как не является личностно значимым для обучающихся и не стимулирует их к взаимодействию. Это упражнение можно видоизменить, сделать его коммуникативным, но при этом лексический материал, который предлагается в упражнении, останется прежним. Задание можно сформулировать так: «Проведи социальный опрос и проинтервьюируй своих одноклассников, что чаще всего они читают в Интернете. Результаты подсчитай в процентах и сделай сообщение». В качестве листа опроса школьникам предлагается таблица, в соответствии которой они строят вопрос, а ответ одноклассников фиксируют галочкой (табл. 1). Данное видоизмененное задание развивает у обучающихся не только коммуникативные умения, но и предметные и метапредметные умения. Более того, в задании сказано, что результаты нужно высчитать в процентном соотношении, это значит, что на уроке иностранного языка для выполнения задания необходимы математические знания и умения. Тем самым происходит интеграция двух учебных предметов.

Таблица 1

Лист опроса

Do a social survey, ask your classmates what information they search and use on the Internet. Make the conclusion in percentage terms. What kind of information do you always/ often/ usually/ sometimes/ seldom/ never search/ use/ read on the Internet?	always	often	usually	sometimes	seldom	never
Local national/ international news						
Daily horoscopes						
Interviews						
Weather reports						
Interesting articles						
Music						
TV guide						
Cartoon strips						
Chat shows						
Advertisements						
Celebrity gossips						
Fashion and beauty advice						
Documentaries						
%						

С помощью заданий в формате «Rich interaction and information gaps» очень хорошо отрабатывать и грамматические навыки говорения, акцентируя внимание на грамматике, но при этом использовать знакомый лексический материал, который не вызывает затруднений при говорении. Например, в учебном пособии «Spotlight» (7 класс) [1] для тренировки Past Continuous авторы предлагают выполнить нехитрые задания «Задай и ответь на вопросы, что ты делал вчера в определенное время». С первого взгляда, это задание развивает грамматические навыки говорения, является лично значимым для обучающихся, так как опрашивает о событиях, которые происходили с ними, но практического результата в упражнении нет. Предлагаю изменить задание, применяя технологию «Rich interaction and information gaps», а вместо речевого образца, который предлагается в учебнике, использовать снова таблицу (табл. 2). Задание может теперь звучать на английском так: «Write what you were doing yesterday at that time, then ask your classmates and find out who was doing the same activities. Report about the results». (Напиши, что ты делал вчера в указанное в таблице время, затем опроси своих одноклассников и найди, кто делал то же самое. Сообщи о своих результатах опроса).

Таблица 2

Лист опроса

Write what you were doing yesterday at that time, then ask your classmates and find out who was doing the same activities. Report about the results.					
Names of classmates	Yesterday at 8 a.m. ...	Yesterday at noon ...	Yesterday at 5 p.m. ...	Yesterday from 7 till 8 p.m. ...	
I					
%					

Использование приема обучения иностранному языку «Rich interaction and information gaps» в данном случае имеет следующее преимущество: во-первых, обучающиеся самостоятельно дописывают таблицу, выстраивая вопросы с помощью той лексики, которой активно владеют. Во-вторых, теперь обучающиеся работают в парах, но пары постоянно меняются, что позволяет повторять вопросы несколько раз и в результате, потренировать и запомнить данное грамматическое явление в речи. В-третьих, у задания есть определенный результат – сделать сообщение (можно и в письменной форме или в устной). Этот результат четко показывает, насколько грамотно обучающиеся научились использовать данное грамматическое явление в речи.

Используя прием обучения «Rich interaction and information gaps» на уроках иностранного языка, необходимо помнить, что он применяется на этапе тренировки или активизации лексических, или грамматических навыков

говорения. При составлении заданий в данном формате необходимо учитывать следующие принципы:

1. Обучение организуется с помощью взаимодействия обучающихся в парах, малых группах (3–4 человека) или больших группах, в зависимости от задуманной методической идеи.

2. Лексический материал, используемый в задании должен быть для них социально значимым, т. е. обучающиеся должны понимать в каких коммуникативных жизненных ситуациях он может понадобиться и почему его нужно изучать.

3. Задания формируются таким образом, что языковой и речевой материал для обучающихся становится средством взаимодействия и выполнения задания, а не целью.

4. Задания лучше оформлять в форме таблицы или опросника таким образом, чтобы обучающимся во время выполнения задания нужно было писать меньше, чем использовать устную речь. Лучше всего, когда ответы собеседника они будут фиксировать галочками или записывать кратко одним словом или цифрой.

5. Во время выполнения задания в формате «Rich interaction and information gaps» учителю не следует прерывать обучающихся и исправлять случайные языковые или грамматические ошибки, чтобы не прерывать процесс общения и не формировать у обучающихся страх допустить ошибку в речи. Ошибку следует учителю зафиксировать и уже после выполнения задания провести анализ и исправление речевых и грамматических ошибок.

6. Рекомендуются каждое выполненное задание в формате «Rich interaction and information gaps» завершить выводами или сообщением, которые обучающиеся могут сделать как в письменной, так и в устной форме.

Данный прием преподавания иностранного языка – результативный способ развития и формирования коммуникативной компетенции обучающихся, который дает возможность научиться слышать позицию или мнение партнера, вступать в диалог, работать в группе, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками. С помощью приема «Rich interaction and information gaps» эффективно развиваются все виды речевой деятельности, но прежде всего говорения и письма.

Использование приема «Rich interaction and information gaps» возможно на всех уровнях обучения, начиная с младшего школьного образования. Более того, этот прием будет актуальным для использования не только на уроках иностранного языка, но и для преподавания других учебных предметов.

Список литературы

1. Английский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М.: Express publishing: Просвещение, 2016. – 152 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Кулпина Тамара Александровна
Учитель немецкого языка
высшей квалификационной категории
МБОУ «ОСОШ № 1 имени Героя РФ В.П. Брюхова», г. Оса
E-mail: tam.kulpina2012@yandex.ru

USE OF INTERNET RESOURCES WHEN TEACHING GERMAN

Tamara Kulpina
Teacher of the German language
of the highest qualification category
School № 1 Named after the Hero of the Russian Federation V.P. Bryukhov", Osa
E-mail: tam.kulpina2012@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о возможности использования обучающимися электронных информационно-образовательных ресурсов при изучении немецкого языка, дается краткое описание содержания интернет-ресурсов. Представленные ресурсы позволяют обучающимся работать в выбранном им темпе, многократно возвращаться к материалам; являются помощниками при подготовке к выступлениям, докладам, презентациям, написанию рефератов; дают возможность оперативного получения определенного контента, позволяют активно взаимодействовать с носителем немецкого языка, заполнить пробелы в знаниях, эффективно развивать универсальные учебные действия. С помощью интернет-ресурсов обучающийся может проявлять себя в разных видах деятельности, совершенствуя уровень собственных языковых и речевых компетенций.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, контент, федеральные государственные образовательные стандарты, основная образовательная программа, метапредметные умения, универсальные учебные действия, предметные знания, практическое овладение иностранным языком, компетенции, интернет-сервисы: LearningApps, Kahoot, Google-формы, Quizizz.

Abstract: the article discusses the possibility of using electronic information and educational resources by students when learning German, and provides a brief description of the content of Internet resources. The presented resources allow students to work at their chosen pace, repeatedly return to the materials; are assistants in preparing for speeches, reports, presentations, writing abstracts; provide an opportunity to quickly obtain certain content, allow them to actively interact with a native German speaker, fill in gaps in knowledge, effectively develop universal learning activities. With the help of Internet resources, a student can manifest himself in various types of activities, improving the level of his own language and speech competencies.

Key words: Internet resources, content, federal state educational standards, basic educational program, meta-subject skills, universal learning activities, subject

knowledge, practical mastery of a foreign language, competencies, Internet services: LearningApps, Kahoot, Google forms, Quizizz.

Опираясь на требования федеральных государственных образовательных стандартов к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы по иностранному языку, учителю современной школы необходимо способствовать не только развитию предметных, но и метапредметных умений обучающихся, а именно развитию познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий [1]. Именно метапредметные умения обеспечивают обучающимся возможность приобретения навыков устного и письменного общения с носителями иностранного языка, способствуют освоению лингвистических, культурологических, страноведческих, грамматических знаний учащихся, расширению кругозора.

Активному практическому овладению иностранным языком, в нашем случае немецким, способствуют интернет-ресурсы. Интернет-ресурсы помогают школьникам овладеть учебным материалом не только на уроках, но и самостоятельно. В случае долгого отсутствия ученика на уроке по каким-либо причинам, а также в условиях сегодняшней эпидемиологической ситуации в мире очень помогает глобальная сеть, где без труда можно восполнить пробелы в знаниях и реализовать свои познавательные интересы.

Мое наблюдение показывает, что глобальная сеть может вывести обучение иностранному языку на новый уровень. И поскольку Интернет выполняет три функции: коммуникацию, информацию и публикацию, то обучение иностранному языку с помощью интернет-ресурсов будет осуществляться в общении, передаче и восприятии информации.

Следует сказать о том, что школьники самостоятельно учатся пополнять свой словарный запас, причем как активный, так и пассивный. Расширение словарного запаса происходит за счет усвоения лексики современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества. С помощью сайтов www.studygerman.ru, www.dreamvoyage.ru и <http://www.derweg.org/> мои школьники имеют возможность получить контент социокультурного характера. Они узнают об особенностях речевого этикета немецкого народа, об особенностях культуры, традициях Германии, полезные сведения о системе образования в Германии, о немецких землях. Используя глобальную сеть, учащиеся узнают новости из жизни немецкой молодежи, читая электронные статьи из газет и журналов. Например, на сайтах: www.de-web.ru, <http://www.deutschland.de>, <https://audiokniginanemecom.blogspot.com/> учащиеся получают информацию о законах Германии, ее истории, литературе, о последних событиях страны, о вопросах трудоустройства и т. д.

С помощью интернет-ресурсов школьники получают возможность слышать немецкую речь и от самих носителей языка, осуществляют с ними устное и письменное общение. Найдя собеседника и организовав с ним беседу

в реальном времени, создается реальная ситуация общения, которая продемонстрирует практическое значение изучения немецкого языка, а регулярность выхода на такую связь устранил у школьников страх перед общением, повысит их самооценку и, соответственно, уровень владения немецким языком. Осуществляя переписку с помощью электронной почты и чата, учащиеся учатся передавать свои идеи, мысли, совершенствуя при этом свои письменные навыки. Интернет является средством включения обучающихся в активный диалог культуры Германии, где они на «практике», используя «живой» материал, познают особенности функционирования языка.

Совершенствованию умений письменной речи также способствуют создаваемые детьми страницы в интернете, интернет-сервисы: LearningApps, Kahoot, Google-формы, Quizizz, куда могут помещаться сочинения, рефераты, викторины, кроссворды, тесты и другие творческие работы обучающихся. Такого рода публикации развивают творческий потенциал учащихся, реализуется обучение в активном действии. Разместить свои истории, репортажи, сообщения предлагает и сайт <http://kids-e-zine.de/>.

При использовании ресурсов Интернета появляется возможность формирования, развития и совершенствования навыков чтения. Причем стадии развития данной речевой деятельности достигаются путем использования материалов сети разной степени сложности. При помощи сайта www.translate.ru школьники могут сделать оперативный перевод текстов, познакомиться с технологией перевода. На сайтах: www.apuzik.deushtesprache.ru, www.de-online.ru можно не только прочитать тексты разного характера, но и проговорить и прослушать тексты на иностранном языке за диктором, познакомиться со стратегией более успешного изучения немецкого языка. На этих же сайтах после лекционного занятия предлагаются грамматические тесты для самостоятельной проверки понимания обучающимися учебного материала.

Об орфографической системе немецкого языка, о тенденциях развития современного немецкого языка, а также об истории возникновения глаголов, существительных, прилагательных можно узнать и на сайтах: www.grammade.ru, www.lanquaques-study.com, где еще есть лекции, тренажеры, связанные с грамматической стороной немецкого языка.

Используя информационные ресурсы, совершенствуются умения обучающихся воспринимать иностранную речь на слух. Часто предлагаю учащимся посетить сайты: www.deutsch77.narod.ru, http://www.grammade.ru/links/period_link/, где находятся немецкие фильмы, сказки, стихи, аутентичные книги, журналы, газеты. Школьники также получают возможность слышать немецкую речь и от самих носителей языка. Для этого необходимо найти собеседника и организовать с ним беседу в реальном времени. В результате создается реальная ситуация общения, которая демонстрирует практическое значение изучения иностранного языка, а регулярность выхода на такую связь устраняет у школьников страх перед общением, повышает их самооценку и, соответственно уровень владения немецким языком.

Безусловно, Интернет является хорошим помощником при подготовке к ГИА, конкурсам, предметным олимпиадам, для проведения самоподготовки и самоконтроля (www.ctege.ru, www.fipi.ru, www.study.ru, www.rusdeutsch.com, [www.Allemande-AudioLingua](http://www.Allemande-AudioLingua.com), <http://giatest.ru>, www.ege.edu.ru, www.gip.ru).

Интернет-ресурсы помогают школьнику быстрее установить «контакт» с учебным материалом, ибо бывают случаи скованности обучающегося на уроке, когда он, в силу каких-то обстоятельств, не может или не хочет задать вопрос учителю, а с Интернетом школьник действует более уверенно и спокойно. Уроки грамматики, тематические топики, аудиостатьи, онлайн-тестирование, видеоуроки и многое другое можно найти на сайтах: www.deutschland1.ru, www.deutsch-uni.com.ru и <https://mein-deutsch.com/videouroki>. С помощью <http://startdeutsch.ru/> и www.alleng.ru можно узнать технику запоминания немецких слов и самостоятельно выучить слова в онлайн.

Сайт <http://startdeutsch.ru/poleznoe/radio> дает возможность послушать тексты немецкого радио. Звучание языка оставляет впечатление в сознании учеников и помогает им развивать чувство немецкого языка. Хорошим самоучителем также выступают ресурсы таких сайтов как: <https://www.uchiyaziki.ru/german> и <https://deutsch-sprechen.ru/>.

Поисковая система <http://blinde-kuh.de/> и сайт института имени Гете <http://www.goethe.de/> позволяют найти и воспользоваться информацией на самые различные темы, получить разнообразный дидактический материал, включая видео- и аудиоматериалы, практические упражнения и др., позволяет лучше подготовиться к сдаче международного экзамена Fit от уровня A1 до C2.

Конечно, использование на уроках иностранного языка информационных технологий требует от учителя определенного уровня компьютерной грамотности, дополнительных затрат на подготовку, организаторских умений, но это того стоит.

Интернет-ресурсы, сервисы, обучающие порталы, сайты позволяют учащимся приобрести качественные практические знания по немецкому языку, получить возможность речевой практики, объективно оценить собственные знания. С помощью интернет-ресурсов развиваются и совершенствуются коммуникативные, социокультурные компетенции обучающихся, расширяется их лингвистический и образовательный кругозор, реализуется личностно-ориентированный подход в образовании, обеспечивается индивидуализация и дифференциация обучения.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 (в ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ НЕФОРМАЛЬНОГО СИНТАКСИСА В 8-м КЛАССЕ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Логина Татьяна Германовна

*кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: tatyana.loginova@gmail.com*

Малкова Кристина Владиславовна

*студентка группы Z751 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: kristinamalkowa@yandex.ru*

INCREASING MOTIVATION TO LEARNING ENGLISH BY MEANS OF INFORMAL SYNTAX IN THE 8TH GRADE OF THE COMPREHENSIVE SCHOOL

Tatyana Loginova, Ph.D.

*Associate professor, English Language, Philology and Translation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: tatyana.loginova@gmail.com*

Kristina Malkova

*Student of the Foreign Languages Faculty, group Z751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: kristinamalkowa@yandex.ru*

Аннотация: данная работа посвящена исследованию повышения мотивации к изучению английского языка средствами неформального синтаксиса в 8-м классе основной общеобразовательной школы. Формирование мотивации учения безусловно считается одной из центральных и фундаментальных проблем не только в области обучения, но и проблемой отечественной и зарубежной психологии. На протяжении уже многих лет проблема мотивации является предметом исследования не только психологов, но и педагогов. Предлагаются различные средства и методы повышения мотивации, в том числе при обучении иностранным языкам. Однако собственно языковым средствам повышения мотивации уделяется недостаточно внимания. В частности, обучение средствам неформального синтаксиса не находит должного применения при обучении английскому языку в средней школе при том, что практикуется коммуникативный подход для развития иноязычных компетенций.

Ключевые слова: мотивация, английский язык, неформальный синтаксис.

Abstract: this work is devoted to the problem of increasing motivation to learning English by means of informal syntax in the 8th grade of the comprehensive school.

The formation of learning motivation is considered one of the fundamental problems not only in the field of education, but also as the problem of native and foreign psychology. Various means and methods of increasing motivation are proposed including when teaching foreign languages. However, little attention is paid to the actual linguistic means of increasing motivation. In particular, teaching the use of informal syntax does not find proper application in teaching English in high school, despite the fact that a communicative approach is practiced for the development of foreign language competencies.

Key words: motivation, English language, informal syntax.

Мотивация с психологической точки зрения – это совокупностью факторов, которые поддерживают и направляют или совокупность мотивов, а также побуждение, которое вызывает активность организма и определяет ее направленность. Более того, мотивация может быть рассмотрена как процесс психической регуляции конкретной деятельности человека, как процесс действия мотива, а также как механизм, который определяет появление, направление, способы осуществления конкретных форм деятельности, отвечающих за побуждение и деятельность [4].

Мотивация с педагогической точки зрения – это один из важнейших компонентов педагогической деятельности. Профессиональная педагогическая деятельность системна, проявляется в единстве целей, мотивов, действий и результатов [1].

Формирование мотивации учения безусловно считается одной из центральных и фундаментальных проблем не только в области обучения, но и проблемой отечественной и зарубежной психологии. Предлагаются различные средства и методы повышения мотивации, в том числе при обучении иностранным языкам.

Способами повышения мотивации можно считать: напоминание о цели, аффирмации – положительные высказывания, поощрение не только за достижение финального результата, но и за выполнение определенного этапа, который ведет к цели, нахождение в компании людей со схожими целями и задачами [5].

Можно выделить 6 достаточно эффективных путей и приемов повышения мотивации учеников на уроке иностранного языка, а именно Интернет на уроках иностранного языка, видеоурок, урок – экскурсия, урок – спектакль, урок – праздник, урок – интервью.

Однако собственно языковым средствам повышения мотивации уделяется недостаточно внимания. В частности, обучение средствам неформального синтаксиса не находит должного применения при обучении английскому языку в средней школе при том, что практикуется коммуникативный подход для развития иноязычных компетенций.

В данной работе описаны результаты педагогического исследования, направленного на проверку следующей гипотезы: использование средств неформального синтаксиса при обучении английскому языку в 8-х классах основной общеобразовательной школе повышает уровень мотивации к процессу его изучения.

В первую очередь стоит отметить, что синтаксис – это часть грамматики, в которой разговорные особенности проявляют себя особенно ярко, последовательно и разнообразно. Неформальное общение – это всевозможные личностные контакты, которые происходят за пределами официальных отношений. Если выразиться простым языком, то оно подразумевает разговор между людьми без ограничений и соблюдения правил. Неформальные синтаксические конструкции демонстрируют два вида специфики – экспликационную и импликационную. Экспликация является одной из составляющих неформального синтаксиса, включающая в себя разнообразные явления избыточности материальных элементов предложения и его структуры. Импликация – это проявление принципа языковой экономии, который свойствен всем уровням языка и особенно наглядно проявляется в синтаксисе. Импликация помогает экономить усилия и время, что является совершенно естественным в процессе неподготовленного неформального общения [6].

Проанализировав учебник «Spotlight 8» [2], можно с уверенностью констатировать, что в отечественной школе уделяется недостаточное внимание языковым средствам повышения мотивации к обучению английскому языку, в частности, неформальным синтаксическим конструкциям.

Целесообразность обучения неформальному синтаксису в 8-м классе основной общеобразовательной школы становится очевидной, если рассматривать с точек зрения возрастной психологии.

Возраст 14–16 лет считается самым сложным и проблемным периодом. Именно в этот период подросток сталкивается с физиологическими особенностями (рост, половое созревание, которые формируют психику); психологическими трудностями (сильно выражаются потребности в самопознании и самоопределении, нет уверенности в себе, нет жесткой стойкости характера, так как личность еще находится на стадии развития); социально-психологические трудности (желание быть взрослым, умение взаимодействовать с различными социальными группами и другие). Именно в подростковом периоде, когда у ребенка еще сохранилось детское восприятие мира, но при этом появилось непреодолимое желание показать себя взрослым, наблюдается девиантное поведение. В психологии термин «девиация» означает отклоняющееся от нормы поведение. Оно проявляется в том числе и в речевом поведении подростков – стремлении использовать особую манеру общения, отличную от той, которой положено придерживаться, т. е. нарушать нормы и правила [3].

Неформальный синтаксис также является своего рода отклонением от общепринятых правил, нарушением нормы литературного языка, поэтому освоение неформальных синтаксических конструкций на уроках английского языка может способствовать привлечению внимания и повышению мотивации к его изучению.

На первом этапе исследования была создана анкета, позволяющая определить уровень мотивации к изучению английского языка учащихся 8 «Б» класса МАОУ СОШ № 133 г. Перми. Результаты анкетирования показали, что лишь у 2 из 15 учащихся (13,3 %) мотивация к изучению английского языка находилась на высоком уровне, у 9 (60 %) учащихся уровень мотивации указывает на положительное отношение к предмету, но без особого интереса, и у 4 (26,7 %) учеников оказалась низкая мотивация к изучению предмета.

Следующим этапом исследования стало внедрение в процесс обучения некоторых конструкций неформального синтаксиса. Были отобраны четыре неформальные конструкции с учетом уровня знания учащихся и их мотивации к изучению языка.

Задачи второго урока, Темы 6а: *Reading and Vocabulary*, заключались в освоении лексики по теме туристическая деятельность, отработке навыков говорения, а именно использования ролевой игры, задачей которой было описать праздник, который устраивали учащиеся. Во время урока учащимся была представлена одна из конструкций неформального синтаксиса, а именно утвердительная форма вопроса. На стр. 90 в упр. 3b задачей учащихся была не только отработка новой лексики, но и использование при этом неформальной синтаксической конструкции. Данное задание было использовано в первую очередь в качестве примера, чтобы учащиеся понимали, в чем заключается их задача. Далее для отработки данного правила детям была поставлена задача в парах составить свои примеры с использованием приема утвердительной формы вопроса. Были составлены следующие вопросы:

- 1) *She knows him?*
- 2) *You know the decision?*
- 3) *They understand the consequences?*

Не все варианты, предложенные на уроке, были верными, но все старания были оценены и ошибки были пояснены. Если же оценивать уровень мотивации детей визуально, то дать точный результат на этом этапе было сложно. Учащимся нелегко давалось понимание и выполнение задач по использованию неформального синтаксиса.

Третий и четвертый уроки по Теме 6b: *Listening and Speaking* был разделен на 2 урока, учитывая объем предоставленных задач на урок и количество заданий. На уроках отрабатывалась лексика на тему проблем, возникающих в путешествии. Для ознакомления на этом этапе была выбрана такая неформальная синтаксическая конструкция, как вопросно-ответное

построение предложения. На первом уроке учащиеся составляли предложения, используя новую лексику:

1) - *Have I lost my passport?*

- *Yes, I have,*

2) - *Have I lost my wallet?*

- *Yes, I have,*

3) - *Have I had an accident?*

- *Yes, I have.*

На второй урок детям было дано задание составить свои примеры с данной конструкцией, используя лексику из Темы 6а. Некоторые ответы были с ошибками, но в целом класс справился довольно-таки успешно. Анализируя работу детей с неформальными конструкциями на втором и третьем уроках, можно было отметить, что они уже имели представление о том, что от них требуется и активно пользовались изучаемым материалом. Учащиеся стали немного активнее работать на уроках и у многих появилось желание ответить.

Пятый и шестой уроки были посвящены одной Теме 6с: *Grammar in Use*. Данные уроки включали в себя отработку грамматических правил, таких как reported speech, said/told, reported questions; из неформальных конструкций был выбран переспрос. Для отработки данной конструкции было взято задание 6b. В парах учащиеся задавали друг другу вопросы и отвечали на них. Пример ответов:

1) - *Do you like English food?*

- *English food? Yes, I do,*

2) - *How much money did you spend?*

- *How much money? A lot,*

3) - *Did you make any English friends?*

- *Any English friends? No, I didn't.*

На втором уроке для отработки того же приема учащиеся задавали одноклассникам вопросы о путешествиях, которые их интересовали:

1) - *Where did you travel last year?*

- *Last year? I was in Turkey,*

2) - *With whom do you usually travel?*

- *With whom? I usually travel with my parents and grandparents.*

На данных уроках дети участвовали в работе еще активнее. В использовании конструкции, а именно при ответе на вопрос, им не приходилось особенно задумываться о построении вопроса, что облегчало им работу.

Седьмой и восьмой уроки были посвящены Теме 6d: *Vocabulary and Speaking 2*. На уроки были поставлены следующие задачи: отработка лексики на тему транспорта, грамматическая отработка предлогов at/on, чтение на поиск нужной информации, аудирование и письмо на тему транспорта в своем городе,

а также знакомство со следующей конструкцией английского неформального синтаксиса – парцелляцией. На втором уроке учащимся был приведен пример парцелляции, а именно:

Marry went off. To London. Two days ago.

Используя его, учащиеся составляли самостоятельно предложения с уже изученной лексикой. Из полученных ответов:

I catch a taxi. Today. Not to be late to school,

We traveled by plane. A year ago,

We had an accident. A year ago. We lost the way.

Активность на уроках не снижалась, все учащиеся отвечали, задавали вопросы и ответственно выполняли задания.

Девятый и десятый уроки, Тема 6e: *Writing Skills 2*, были посвящены чтению и письму, а также отработке пролептических конструкций. Для знакомства и отработки данной конструкции на втором уроке было взято упражнение 7b. В качестве примера было приведено предложение:

Penfriend. He sent you a birthday gift.

Активность на уроках не снижается, все учащиеся отвечали, задавали вопросы и ответственно выполняли задания.

Одиннадцатый и двенадцатый уроки, 6f: *English in Use 2*, были посвящены отработке изученного материала по теме и повторению изученных неформальных конструкций.

Тринадцатый урок, *Progress Check*, заключался в проведении теста для проверки усвоения материала по теме, а также изученных неформальных конструкций. Во время теста было замечено, что дети не испытывали трудностей при выполнении заданий как по изученной теме, так и по изученным конструкциям неформального синтаксиса.

Четырнадцатый, заключительный, урок решал две задачи: проведение теста на мотивацию для сравнения изменения уровней мотивации у обучающихся, а также подведение итогов теста и четверти. В классе присутствуют дети как с ОВЗ, которым сложно дается материал, так и слабоуспевающие дети. Однако по результатам теста за 3 четверть не было ни одной неудовлетворительной оценки. Из 15 обучающихся 3 (20 %) написали работу на «удовлетворительно», 6 (40 %) на «хорошо» и 6 (40 %) на «отлично». Соответственно, можно утверждать, что проведение уроков с использованием неформального синтаксиса повлияло положительно на результаты обучения.

Результаты теста на мотивацию значительно изменились. У обоих учащихся (13,3 %), которые имели хорошую мотивацию к изучению английского языка, мотивация и интерес к предмету поднялись до высокого уровня. Еще у четырех учащихся (26,6 %), которые имели положительное

отношение к предмету, но без особого интереса, был зафиксирован высокий уровень мотивации и интереса к предмету. У 4 учеников с низкой мотивацией к изучению предмета результат повторного теста у троих (20 %) показывает результат хорошей мотивации среднего уровня и у 1 (6,7 %) положительное отношение к предмету, но без особого интереса. Из 9 учащихся, уровень мотивации которых указывает на положительное отношение к предмету, но без особого интереса, пятеро учащихся (33,3 %) продемонстрировали хорошую мотивацию на среднем уровне.

Подводя итоги и анализируя результаты не только мотивационных тестов, но и результаты 3-й четверти, можно утверждать, что использование неформального синтаксиса при обучении английскому языку в основной общеобразовательной школе в 8-х классах повышает уровень мотивации к процессу его изучения.

Список литературы

1. Бим И.Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. – 1989. – С. 22.

2. Ваулина Ю.Е., Эванс В., Подоляко О.Е. Английский в фокусе (Spotlight). – М.: Просвещение, 2021.

3. Григорьева Н.Г. Особенности психических состояний подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс]. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_psicheskix_sostoyanij_podrostkov_s_deviantnyim_povedeniem

4. Немов Р.С. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 81.

5. Пинк Д. Драйв. Что на самом деле нас мотивирует: пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – С. 113–114.

6. Скрбнев Ю.М. Введение в коллоквиалистику. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. – С. 76.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ГИМНАЗИИ

Лузина Елена Владимировна
учитель французского языка
МАОУ «Гимназия № 5», г. Перми
E-mail: elen.luzina2012@yandex.ru

ORGANIZATION OF RESEARCH AND PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODERN GYMNASIUM

Elena Luzina
Teacher of French
Municipal Autonomous Educational Institution «Gymnasium № 5» Perm
E-mail: elen.luzina2012@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена вопросам организации учебно-исследовательской деятельности гимназистов по проблемам развития языков в современных условиях. Автор статьи опирается на опыт педагогического проектирования в старшей школе.

Ключевые слова: мир языков, Вавилонская башня, современный мир, языковые тенденции, естественные и искусственные языки, интерференция, заимствование, информационные технологии.

Abstract: the article is devoted to the organization of educational activities of the gymnasists on the problems of development of languages in modern conditions. Examples of search, project work of students are considered from the point of view of the historical, linguistic and socio-cultural approach. The author of the article rests on the experience of pedagogical project work at higher school.

Key words: the world of languages, The Tower of Babel, modern world, language trends, natural and artificial languages, interference, borrowings, information technologies.

Современный мир сложен, многолик, калейдоскопичен. Если задаться вопросом, а какова главная черта этого мира, то можно и предвосхитить ответ – общение. Действительно, невозможно представить современный мир без общения, без обмена информацией. И тогда язык, который «является основным средством человеческого общения» [2], можно отнести к «чудесам света». В мире языка заключено множество тайн, загадок, проблем и научных страстей. И это является темой организации исследовательской и проектной деятельности учащихся гимназии.

Процессы, которые происходят в современных языках вызывают огромный интерес у гимназистов. Изучение родного языка, первого иностранного языка (английский) и второго иностранного (немецкий или французский язык) позволяет учащимся окунуться в богатый мир лингвистических явлений и процессов. Темы исследовательской и проектной

работы касаются исторического аспекта языков, лингвистического и социокультурного.

Когда мы говорим о языке, то часто обращаемся к известной библейской притче о «вавилонской башне». В Библии [4, 11: 1–9] говорится: «...У сыновей Ноя было много детей, и от них опять произошло много людей на земле. Тогда на всей земле был один язык и одно наречие. Однажды люди собрались вместе и сказали друг другу: построим себе город и башню, высотой до небес, и сделаем себе имя, прежде нежели рассеемся по лицу всей земли». Возгордившись и желая прославить себя, люди ревностно занялись постройкой. По преданиям, 600 тысяч человек и день, и ночь работали в течение 42 лет. Башня поднялась на такую высоту, что люди с земли к ее вершине поднимали строительный материал целый год. Но Господу не угодно было это. Обеспокоенный вмешательством людей в дела неба, Бог решает воспрепятствовать стройке. Он посылает 70 ангелов с целью «смешать их язык так, чтобы один не понимал речи другого». Отлаженная годами работа остановилась навсегда: люди стали говорить на разных языках, не понимая друг друга. Возникла неразбериха, настоящее столпотворение, «вавилонское столпотворение». То место стало называться «Вавилон», т. е. «смешение». Затем Бог рассеял людей оттуда по всей земле. Само значение выражения «вавилонская башня» постоянно пополняется новыми смыслами. Именно Вавилонская башня стала символом перехода от одноязычия к многоязычию.

С лингвистической карты мира начинается разговор с юными гимназистами о языке, вовлекая их в поисковую, проектную работу. Вместе попытаться ответить на вопросы – был ли общий праязык, являлся ли он прародителем всех языков, какие существуют языки, какова генеалогическая классификация языков, какие языки родственные, в какие семьи входят те или иные языки и пр.

Современный сложный и многообразный мир являет нам многообразие языков. На сегодняшний день насчитывается около 5 тыс. языков, при этом половина из них мало или совсем не изучена. Разные источники указывают, что диапазон языкового состава современного мира количественно колеблется от двух тысяч до двадцати тысяч. С течением времени количество указываемых языков увеличивается: 72 – XV в.; 50 – XVI в.; 100 – XVII в., 272 – XVIII в., 762 – XIX в.; ... Также стоит отметить, что письменностью обладают только 300 языков мира.

Языковое многообразие в свете современных представлений рассматривается учеными как явление, обладающее диалектическим свойством: «с одной стороны, оно разнообразит мир, способствует реализации разных «видений мира», является своего рода предпосылкой для диалога между людьми и культурами, а с другой стороны, оно может рассматриваться как фактор разобщенности между народами, как помеха для эффективной связи и коммуникации между этносами, как своего рода барьер. Язык, таким образом, – это и мост, и стена. На этом диалектическом противоречии держится

единство человечества во всем его многообразии» [3]. Причем в настоящее время вторая сторона описываемого явления проявляется в большей степени.

Лингвистов волнует вопрос – каковы перспективы языковой эволюции мира? Многообразие языков или всеобщий язык? Или же и то и другое? Некоторые ученые отмечают рискованность лингвистических прогнозов. Другие говорят о тенденции к формированию всеобщего языка, полагая при этом, что многообразие языков мира сохранится еще долго. Есть утверждения, что природе и человечеству свойственно многообразие, полиморфность, это и отражается в языке. Мир будущего представляется в виде языкового многообразия. Существует мнение о движении между двумя полюсами – полюсом унификации (мономорфности) и полюсом многообразия (полиморфности).

Интересен взгляд Умберто Эко на языковые тенденции в Европе: «Возьмем Европу: всего 20 лет назад, люди были склонны думать, что четыре или пять основных языков могли бы удовлетворить европейцев. Что мы видели, после разрушения Советской Империи — повышение роли национальных языков: в бывшей Югославии, в бывшем Советском Союзе. И эти общеевропейские тенденции дают силу развития другим таким национальным языкам как басканский, каталонский, бретонский. Европа не переплавляет, подобно США, и не находит политическое единство, превосходящее всевозможные языковые различия, так, как это происходит в Новом Свете. Цель новой Европы – движение к мультилингвизму; мы должны связывать наши надежды с многоязычной Европой. Цель Европы – найти политическое единство через многоязычие. Даже если было решено говорить на эсперанто в европейском парламенте и в аэропортах, тем не менее многоязычие должно стать истинным единством Европы. Европа должна брать в качестве модели Швейцарию, а не Италию, с многообразием диалектов и традиций, и национальных языков. Европа должна остаться мультилингвистическим сообществом» [5].

Для подтверждения своих мыслей, взглядов Умберто Эко останавливается на социально-культурологическом подходе и говорит о необходимости сохранения неповторимых черт и особенностей уникальных национальных культур в общем процессе объединения: «В Европе, в которой больше нет франков и марок, но есть евро, по крайней мере, для меня, ничего не изменилось. Но это должна оставаться Европа, в которой, вы, находясь в Париже, будете находиться в Париже, а, находясь в Берлине, вы будете находиться в Берлине! В этих городах мы должны чувствовать две совершенно различных цивилизации, которые могут быть нам понятны и нами любимы». Такие вопросы интересно обсуждать со всеми учащимися, задавая себе вопрос – зачем и почему мы изучаем языки (в гимназии учащиеся изучают два иностранных языка). Особенно захватывающими могут стать эти обсуждения со старшеклассниками, потому что они сопрягаются с проблемами глобалистики, «единой Европы», многонациональной России, толерантности.

Люди непрестанно ищут или создают некий общий язык, международный язык, который бы дал свободу общения друг с другом.

Одни предлагают выбрать существующий живой или мертвый язык, например, греческий или латынь. Другие выступают за создание совершенно нового «ничейного» искусственного языка. Некоторые ученые, отмечая взаимопроникновение языков, их взаимовлияние и даже взаимоэкспансию, выдвигают гипотезу, что в скором времени может сложиться ситуация, при которой в разных частях планеты люди будут говорить на одном языке. Изучая современную лексику европейцев, лингвисты уже отмечают троевластие английского, французского и немецкого языков.

Все языки, существующие в мире, делятся на естественные и искусственные. Искусственные языки – специальные языки, которые сконструированы целенаправленно. Вновь возникает поле работы с учащимися: узнать об искусственных языках, оценить идеи, предпосылки, исторические прецеденты их появления. Начало процесса появления таких языков относят к XVII– XVIII вв. В современном мире насчитывается около 500 искусственных языков (по некоторым источникам 1000), но и эта цифра неокончательная, так как в связи с постоянным появлением новых языков, количество языков увеличивается. Среди них языки, как вспомогательное средство межнационального общения; языки, созданные в литературных целях; языки науки, для символической записи теоретического материала; информационные языки, языки программирования и компьютерные языки. Есть и языки, созданные для общения с внеземным разумом.

При этом одни ученые борются за чистоту языка, другие пристально изучают сложные процессы языковых контактов, проникновение слов одного языка в другой, их приспособление, укоренение и использование.

Специалисты, занимающиеся проблемой двуязычия, выделяют явление интерференции – явление, возникающее при столкновении, взаимодействии двух языков. Психолингвисты изучают интерференцию, исходя из особенностей порождения речевого высказывания [1]. Исследуется лексика, изучаются заимствования слов одним языком из другого. Интерференция определяется как взаимодействие языковых систем, проявляющаяся в фактах нарушения языковых норм, правил, закономерностей одного из контактирующих языков под влиянием другого. Интерференция рассматривается как процесс, механизм и результат общения в условиях двуязычия. Интерференция в силу собственной многозначности становится центральным явлением, проявляющимся в проблемном поле языкового контакта. Лексическая интерференция. Лексика – совокупность слов языка, его словарный состав. Отсюда лексическая интерференция есть вмешательство лексики одной языковой системы в другую. Лексическая интерференция является причиной появления новых слов в одном языке под влиянием другого при взаимодействии этих языков. Например, шейпинг, тренинг, шопинг, ребрендинг. Действительно в каждом языке есть лексические заимствования,

которые прошли путь от интерференции до полной ассимиляции в языке. На интересе к этому вопросу можно построить как индивидуальную, так и групповую исследовательскую работу с учащимися, ответить на вопросы – какие процессы мы наблюдаем в языковой среде, что происходит с русским языком или, например, с английским, когда почти весь мир пытается говорить на нем. Действительно ли языки находятся «на грани нервного срыва», или эти процессы носят вполне здоровый характер?

Проблема заимствования является своеобразным перекрестком различных аспектов – этимологического, исторического, так как освоение протекает во времени; лексико-семантического, так как рассматриваются отношения исследуемого слова со словами одного семантического поля; социального, так как учитывается оценка заимствованного слова разными лицами или социальными группами и так далее. Учитывая трудность протекаемого процесса, важно выделить критерии и этапы процесса заимствования, что необходимо для того, чтобы считать слово заимствованным, т. е. вошедшим в лексическую систему языка. Выделяют следующие этапы и критерии процесса освоения иноязычных слов:

1. Начальный этап: употребление иноязычного слова в тексте без изменения его орфографической и грамматической формы в качестве своеобразного вкрапления;

2. Второй этап: приспособление иноязычного слова к системе заимствующего языка; использование транслитерации или транскрипции, отнесение слова к определенной части речи с соответствующим морфологическим и словообразовательным оформлением;

3. Третий этап: употребление иноязычного слова «на равных» с другими словарными единицами родного языка, но при сохранении жанрово-стилистических, ситуативных и социальных особенностей.

4. Четвертый этап, этап адаптации: утрата жанрово-стилистических, ситуативных и социальных ограничений в употреблении иноязычного слова;

5. Завершающий этап: регистрация иноязычного слова в толковом словаре. Данный этап является завершающим в освоении иноязычного слова в заимствующем языке.

Работая в данной проблематике, на этом материале, можно организовать с учащимися целый практикум, проводя дискурсивный анализ, осуществляя в соответствии с целями исследования поиск примеров лексической интерференции по разнообразным текстовым источникам: профессионально-ориентированным, молодежным, гламурным журналам, газетам, интернет-форумам, произведениям современной художественной литературы.

Развитие информационных технологий привело к появлению новых реалий: интернет-пространства, культуры виртуальной среды, виртуального дискурса, виртуальной языковой личности.

Будучи самым крупным источником информации и благодаря своим возможностям, таким как оперативность, быстрота, доступность связи,

Интернет является не только инструментом познания, но и инструментом общения, порой обходя по своей популярности и значимости реальное живое общение. Виртуальный мир начинает вытеснять реальный: фильмы в формате 3D и 4D, цифровое телевидение, интерактивные программы, компьютерные игры для любого возраста и вкуса, социальные сети, чаты, блоги. Изучение этого нового мира чрезвычайно интересно молодым.

Интернет, как новая форма знаковой интеркоммуникации, сформировал социальный заказ на изучение речевого общения при помощи новых информационных технологий. Так родилась интерлингвистика, в которой изучается специфика интернет-общения, лингвопрагматические характеристики самопрезентации личности, средства текстообразования, включая виртуальный дискурс и виртуальную языковую личность. Множество тайн, интриг, игровых ситуаций заинтересует учеников при рассмотрении виртуальной языковой личности, как явления многостороннего.

Несомненно, что совместная деятельность над поднятыми проблемами объединит учащихся и преподавателей не только русского и иностранного языков, но и других гуманитариев.

Список литературы

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений [Электронный ресурс]. – URL: https://tonail.com/books/storiya_yazika_alpatov.pdf (дата обращения: 12.12.2021).
2. Большой энциклопедический словарь «Языкознание». – М.: БРЭ, 1998.
3. Борхес Х.Л. Вавилонская библиотека [Электронный ресурс]. – URL: https://librebook.me/the_library_of_babel (дата обращения: 10.12.2021).
4. Ветхий Завет. Бытие. 11: 1–9.
5. Эко Умберто. Для федерации полиглотов [Электронный ресурс]. – URL: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/kulturologiya/128104-umberto-eko-dlya-federacii-poliglotov.html> (дата обращения: 16.12.2021).

ОПТИМИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ПЛАТФОРМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Луковникова Юлия Александровна
преподаватель отдельной дисциплины (иностраннный язык),
ФГКО «Пермское суворовское военное училище», г. Пермь
E-mail: j-lukovnikova@yandex.ru

OPTIMIZATION OF CONTROL USING ELECTRONIC PLATFORMS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Yulia Lukovnikova
Teacher of English
Perm Suvorov Military School, Perm
E-mail: j-lukovnikova@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются современные способы контроля умений и навыков обучающихся с использованием интерактивных цифровых технологий, занимающих важное место в процессе дистанционного обучения. В представленной статье, описан опыт эффективного использования электронных платформ Plickers и Online Test Pad и краткое описание-инструкция к имеющимся возможностям данных сервисов.

Ключевые слова: система дистанционного обучения, Plickers, Online Test Pad, компетенции, контроль, тестовый контроль, речевые навыки, коммуникативные навыки.

Abstract: the article presents modern ways of controlling the skills and abilities of students with the use of interactive digital technologies that occupy an important place in the process of distance learning. The article describes the experience of effective use of electronic platforms Plickers and Online Test Pad and a brief description-instruction for the available capabilities of these services.

Key words: distant learning system, Plickers, Online Test Pad, competencies, control, test control, speech skills, communication skills.

Предметные результаты освоения программы по иностранному языку, вытекающие из ФГОС, вынуждают современного учителя искать новейшие, нетрадиционные способы и приемы не только при обучении иностранному языку, но и во время контроля, который является неотъемлемой частью любого процесса обучения. Так как при компетентностном подходе делается акцент на контроль сформированности коммуникативной компетенции, то не следует пренебрегать и контролем «более низкого ранга» [2, с. 277]. Таковым называют контроль сформированности речевых умений и входящих в них языковых и речевых навыков, которые как раз и составляют языковую компетенцию, а она в свою очередь является неотъемлемой частью коммуникативной

компетенции. При обучении иностранному языку традиционно используются фронтальные формы устного контроля языковых навыков на занятиях, письменного контроля речевых умений и языковой компетенции на этапах промежуточного контроля и индивидуального устного контроля коммуникативной компетенции на экзамене (итоговом контроле). Нужно заметить, что особенно важным является контроль деятельности обучающихся с применением дистанционных технологий, так как в данных условиях отсутствует личный контакт учителя и обучающегося, а также возможность оценки работы обучающихся в конкретной ситуации. По-прежнему на некоторых уроках в качестве контрольного задания присутствует перевод предложений с родного языка на английский, что совершенно не согласуется с тестовой системой контроля коммуникативной компетенции при сдаче экзаменов на международные сертификаты IELTS, CAE или TOEFL. Справедливо заметить, что тестовая форма используется при контроле сформированности всех видов речевой деятельности, но это происходит в бланковом виде, требует предварительной распечатки, а кроме того не вызывает интереса у современных обучающихся. Очевидно также, что навык выполнения тестов не подкрепляется на занятиях, а контроль, который осуществляется фронтально, не отвечает таким требованиям, как объективность, репрезентативность, систематичность и дифференцированный характер [2, с. 279]. От того, насколько учитель адаптируется к современным тенденциям и технологиям, будет зависеть эффективность образовательного процесса. Учебная ситуация проектируется в такой среде, как динамический, опосредованный компьютерными технологиями процесс взаимодействия всех участников учебного процесса [1, с. 156]. С активным развитием цифровых и интерактивных технологий существуют различные способы преодоления вышеназванных недостатков. Это тестовый контроль, включенный в электронные интерактивные системы Plickers и Online Test Pad. Следует отметить, что преподаватели Пермского суворовского военного училища активно осваивают и используют в своей работе на уроках различных дисциплин подобные ресурсы. Данные сервисы вызывают интерес и в работе методистов учебного отдела, специалистов отдела информационных технологий для проведения опроса большого количества сотрудников. Не остаются в стороне и суворовцы, которые самостоятельно создают анкеты/опросы в рамках исследовательских и проектных работ. Таким образом, автором данной статьи уже в течение нескольких лет используются интерактивные платформы Plickers и Online Test Pad для создания тестовых заданий и опросов платформы.

Plickers – это сервис, позволяющий мгновенно оценить ответы всего класса и упростить сбор статистики. Работает он с применением QR-кодов (рис. 1) более привычных к использованию в рекламе, магазинах. Plickers

используется учителем на планшете или смартфоне, в связке с ноутбуком или компьютером. Камерой планшета (телефона) учитель сканирует поднятые участниками опроса карточки с QR-кодами с, по их мнению, правильными ответами и получает мгновенную статистику правильных и неправильных ответов и их авторов прямо на экране компьютера. Удобство заключается в том, что приложение Plickers позволяет мгновенно оценить ответы всего класса/группы с помощью QR-кодов (quickresponse – быстрый отклик) на карточках, которые выдаются каждому участнику опроса.

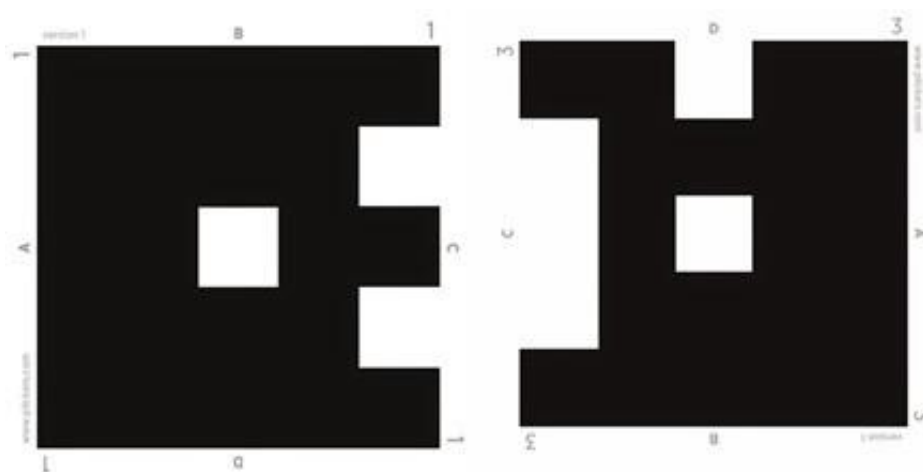


Рис. 1. QR код

QR-код довольно прост и удобен в использовании, а одним из основных преимуществ является возможность получить от обучающихся моментальную связь, провести опрос всего за несколько минут, получить «пофамильные» результаты выполнения контрольного вида работы. Результаты для оценивания доступны в любое время и отображаются в виде процентов, диаграмм, списков с количеством верных и ошибочных ответов (рис. 2, 3).

Your Classes		USE LESS STUFF 10 v Fri 03 Dec					
● 10 a			You are a suvorovite. You have some	You are a suvorovite. Will you buy	You want to congratulate your friend on	You see an empty packet of crisps in the	You have a picnic in the forest. What
● 10 b	Name ^	Total	Survey	Survey	Survey	Survey	Survey
● 10 v	Class Average						
● 10g	A. R		A	C	C	A	A
● 11a	A. V		C	C	C	A	A
● 5G	I.		A	C	B	C	A
● 9 v	M. L		C	C	C	C	C
● Thursday 25/10	M. P		B	C	C	C	A
● Гости	N.		B	C	C	C	C
● псву	V. K		A	C	C	C	C
	V. V		A	C	A	B	A
	Z.		A	C	C	A	C

Рис. 2. Статистика ответов каждого участника опроса

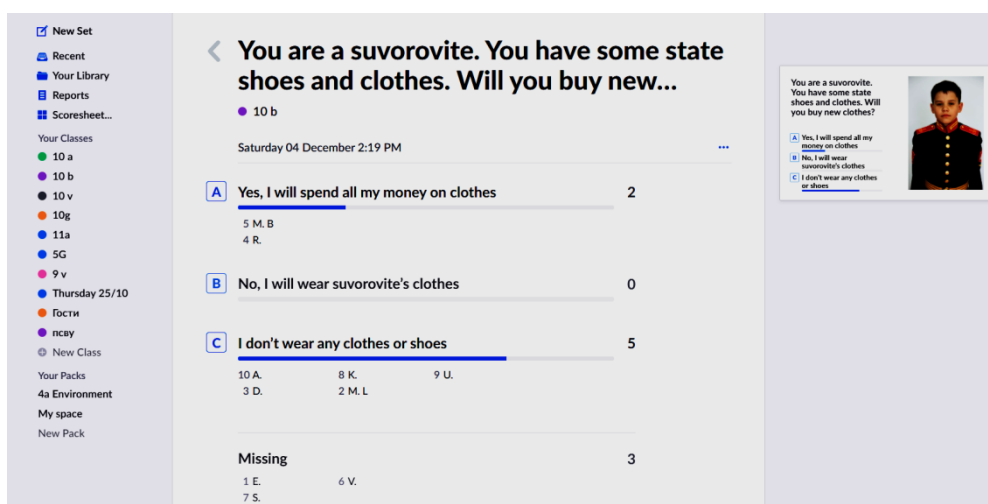


Рис. 3. Статистика ответов участников по каждому вопросу

Важно отметить также, что использование подобной формы опроса, способствует формирующему оцениванию, позволяет обучающимся увидеть результаты своего труда, самостоятельно проанализировать возникшие затруднения и наметить их коррекцию. С помощью данного сервиса удобно проводить различные виды опросов:

- фронтальный опрос в конце урока, целью которого является степень усвоения материала на уроке;
- фронтальный опрос в начале урока по предыдущему уроку и/или урокам с целью понять, что усвоилось, а что нужно повторить;
- А/В-тестирование подачи материала с целью выяснить, как лучше представить обучающимся тот или иной материал. Например, двум группам в одной параллели учитель по-разному презентует один и тот же материал. В конце урока проводится опрос для сравнения результатов.
- проведение тестов / проверочных работ.

Функции сервиса достаточно разнообразны и учитель при создании вопроса может встроить фото, видеоизображение, добавить звуковое сопровождение и изображение Gif.

Online Test Pad – это бесплатный универсальный конструктор, с помощью которого можно создать целую палитру цифровых учебных задач, таких как тест, кроссворд, сканворд, опрос, логическая игра, диалог. С помощью возможностей, которые предоставляет данная платформа, можно разнообразить формы контроля, снять стресс у обучающихся при выполнении контрольного задания и устроить не только провести экспресс проверку уровня усвоения материала учащимися, но и по результатам сразу же можно дать рекомендации. Online Test Pad (рис. 4.) предлагает пользователю возможность использовать уже готовые онлайн-тесты или создавать свои собственные.

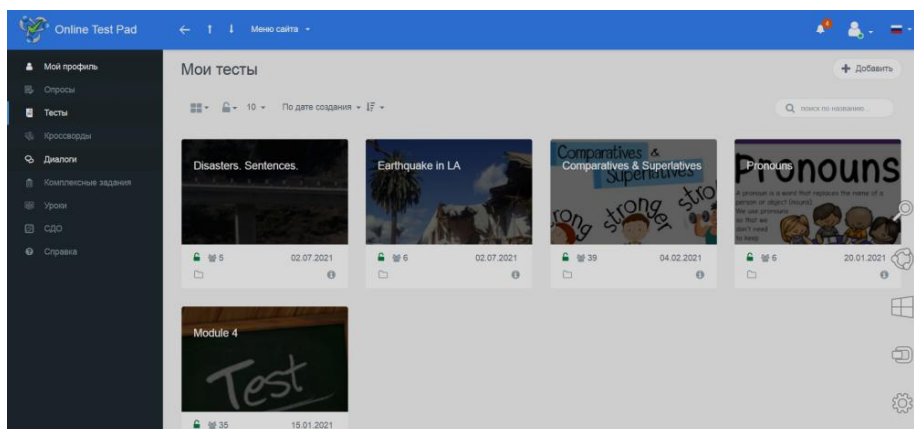


Рис. 4. Интерфейс сервиса Online Test Pad

Функции онлайн-конструктора позволяют реализовать в режиме онлайн тест любого уровня сложности. Здесь можно создавать тесты, кроссворды и опросы абсолютно на любые темы. Конструктор тестов предусматривает варианты четырнадцати типов вопросов, в том числе: установление последовательности, заполнение пропусков, последовательное исключение, диктант, множественный выбор или выбор одного решения, ввод чисел и текста, добавление файлов.

Результат предоставляется в 4 форматах, для настройки которых есть персональная шкала. По каждому заполненному опроснику можно получить статистику ответов. Вам доступен просмотр каждого результата, статистики ответов (рис. 5) и набранных баллов по каждому вопросу, статистики по каждому результату. В табличном виде представлены все результаты, регистрационные параметры, ответы на все вопросы, которые вы можете сохранить в Excel.

<input type="checkbox"/>	89733438	Гиниятуллин Максим	188.254.106.186	17.02.2021 07:32	00:07:09	12	80
<input type="checkbox"/>	86160955	Сухопаров Илья	176.59.192.11	20.01.2021 09:19	00:10:00	9	60
<input type="checkbox"/>	86160825	Рак Алексей	94.51.209.31	20.01.2021 09:18	00:10:01	11	73.33
<input type="checkbox"/>	86160756		176.59.197.23	20.01.2021 09:17	00:08:59	14	93.33
<input type="checkbox"/>	86160598	Ушапов	176.59.50.48	20.01.2021 09:16	00:08:26	10	66.67
<input type="checkbox"/>	86160584	Пестов Максим	217.9.146.51	20.01.2021 09:16	00:08:24	15	100
<input type="checkbox"/>	86160527	Соломин Влад	188.16.68.131	20.01.2021 09:16	00:08:17	10	66.67
<input type="checkbox"/>	86160220	Захар Смертин	46.146.155.208	20.01.2021 09:14	00:06:52	10	66.67
<input type="checkbox"/>	86118776		85.93.58.197	20.01.2021 05:14	00:06:01	7	46.67

Рис. 5. Статистика ответов сервиса Online Test Pad

Для подготовки к созданию образовательного теста на платформе Online Test Pad учителю необходимо зарегистрироваться на платформе, подготовить описание теста и ответов по заданной теме. Также есть возможность прикрепить картинки и аудиофайлы. Одним из преимуществ является функция отправки файлов обучающимся, как текстовых документов, так и аудиозаписи ответа. Система дает возможность поставить ограничение прохождения теста по времени, дате или по количеству попыток. Как показала практика, это безусловно удобно в рамках дистанционного обучения.

Для анализа работы учителя в динамике результаты можно и нужно показывать администрации, которая может контролировать процесс усвоения знаний обучающимися. Оба сервиса, представленные в статье, позволяют реализовать непрерывный мониторинг знаний обучающимися, который отнимает не более нескольких минут от урока.

Список литературы

1. Палагутина М.А., Серповская И.С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156–159.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

ЯЗЫКОВЫЕ КЛИШЕ ДЛЯ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА МАТЕМАТИЧЕСКИХ УТВЕРЖДЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Магданова Мария Павловна
магистрант Zm711 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: magdanova_mp@pspu.ru

Мосина Маргарита Александровна
доктор педагогических наук, профессор, факультет иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: margarita_67@inbox.ru

LANGUAGE CLICHES FOR PROVING MATHEMATICAL STATEMENTS WHEN TEACHING MATHEMATICS IN ENGLISH

Maria Magdanova
Master's Student of the Faculty of Foreign Languages, group Zm711
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: magdanova_mp@pspu.ru

Margarita Mosina
Ph.D., Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: margarita_67@inbox.ru

Аннотация: в статье рассматриваются языковые клише для доказательства математических утверждений на английском языке. Авторы статьи делят их на четыре группы по использованию как устойчивых воспроизводимых оборотов речи в ходе построения математического доказательства.

Ключевые слова: билингвальное обучение математике, языковые клише, математическая речь, обучение математике на иностранном языке.

Abstract: the article discusses language cliches for proving mathematical statements in English. The authors of the article divide them into four groups according to their use as stable reproducible turns of speech during the construction of a mathematical proof.

Key words: bilingual teaching of mathematics, language cliches, mathematical speech, teaching mathematics in a foreign language.

Обучение математике на иностранном языке имеет свои особенности, обусловленные использованием математического языка как языка-посредника и большим количеством языковых клише, применяемых также учителями математики на русском языке для однозначной точности формулировок, например, *тогда и только тогда, если ..., то ..., по теореме ... получим ...*. Использование языковых клише на родном языке происходит естественно, но

при обучении на иностранном языке необходимо отдельно выделять требующиеся языковые единицы и целенаправленно отрабатывать их применение учащимися. В связи с чем одной из проблем нашего исследования является: какие методические приемы и дидактические материалы можно использовать, чтобы освоение учащимися языковых клише для математических рассуждений было наиболее эффективным; в частности, в данной статье мы представим различные группы языковых клише, использование которых упрощает проведение математических доказательств при обучении математике на английском языке.

Прежде всего важно уточнить сущность понятий: математический язык, математические термины, математические утверждения и их виды.

Итак, математический язык – это система, включающая средства родного языка, математическую терминологию, символику, графики, схемы и т. п. [3].

Математический язык состоит из букв некоторого национального языка, например, русского, букв греческого и латинского языков, традиционно используемых в математике для обозначений переменных, констант, функций, длин и т. д., специальных символов, например, « \Rightarrow », « \approx », « \int » [2]. Однако букв и символов, очевидно, недостаточно для построения хотя бы одного простого предложения на математическом языке, для чего используются слова: *математические термины* (слова, определяемые внутри математической теории), например, биссектриса, предел, радиан, радикал, и *слова используемого национального языка* (слова, употребляемые в математике в том же значении, что и в естественном языке, без которых невозможно построение рассуждений).

Говоря о математических терминах, Л.Л. Салехова приводит их некоторые *типы*, выделив среди них отдельно символы для обозначения объектов, операций, отношений и вспомогательных средств [2], а И.И. Кинзина, С.А. Песина, О.Б. Калугина делят математические термины по путям их возникновения.

Математические термины выражают конкретные *математические понятия*, однозначно определяемые при помощи других терминов и слов естественного языка. Многие из них являются *омонимами*, например, *граф* в математическом и естественном языке имеет разные семантические свойства, а следовательно, и в его определении разные родовые понятия – *множество* и *титул* соответственно.

Интересно, что титул *граф* возник в IV в. в Римской империи, рус. *граф* заимствовано из нем. *Graf* и впервые в качестве русского титула встречается у Петра I [4], а математический термин *граф* впервые употреблен как омоним в статье Д. Кенига, а затем в его монографии «Theorie der endlichen und unendlichen Graphen» (1936), однако в статье И. Шура (1912) графом называлась фигура, состоящая из нескольких чисел или точек, из которых некоторые пары соединены между собой [1].

Математический язык, как и любой другой, имеет два аспекта: *семантический* (смысл и содержательное значение выражений)

и *синтаксический* (структура и внутренне строение безотносительно к смысловому значению выражений). И эффективность его освоения состоит в правильном соотношении изучения этих аспектов. Кроме того, для овладения математическим языком важно и верное понимание логической структуры использующихся в языке единиц – понятий, суждений, умозаключений, составляющих математические рассуждения.

Изучая математический язык средствами родного языка, большее значение уделяется семантическому аспекту, так как синтаксический схож со строением естественного языка, и логико-математическому анализу. Например, предложение *прямоугольной равнобокой трапеции не существует* рассматривается на уроке математики не с точки зрения языковой структуры, а с точки зрения логико-математического анализа, что требует отдельных пояснений для верного понимания сущности суждения и использования его в математических рассуждениях (в частности, это *сложное суждение* – отрицание частноутвердительного суждения, имеющего *структуру* «Не верно, что существует трапеция одновременно с равными боковыми сторонами и прямым углом»).

Если же урок математики проводится на иностранном языке, то целесообразно при необходимости рассматривать также языковую структуру используемых предложений, в том числе математических утверждений: тип предложения (простое или сложное, повествовательное, отрицательное или побудительное, относится ли оно к условным предложениям), какую категорию времени имеет сказуемое, чем выражено подлежащее и т. д.

С точки зрения математической теории, математические утверждения делятся на *доказываемые* (теоремы, леммы, свойства) и *не доказываемые* (аксиомы и постулаты), но и те и другие используются при математических рассуждениях. Однако такие рассуждения содержат и частные математические утверждения в конкретном рассуждении (доказательство, решение примера, неравенства, построение графика, фигуры и т. д.).

Изучение математических утверждений на английском языке в письменной и устной речи может вызывать трудности у учащихся, так как для них важна точность в использовании формулировок и конструкций. Одной из компенсаторных стратегий в данном случае могут быть языковые клише, вводимые учителем постепенно, исходя из нужд изучаемой темы, каждая из которых содержит в себе типовые математические рассуждения (для доказательства, т. е. аргументации и выдвижения тезиса), сопровождаемые конкретным набором стандартных фраз.

В нашем исследовании мы разделили фразы, основывающиеся на использовании языковых клише при математическом доказательстве, на четыре группы.

1. **Общие фразы естественного языка**, связывающие этапы доказательства и определяющие контекст математической информации (*во-первых, следовательно, а значит* и т. д.). Некоторые из них приведем в табл. 1.

Таблица 1

Клише	Пример
Let <объект> be <характеристика объекта>	<i>Let x be any integer Let ACB be a right-angled triangle with right angle CAB</i>
Therefore / Hence / Whence < математическое утверждение >	<i>Hence $\overline{AB} = \overline{CD}$</i>
Then given equation has no solution	<i>$D < 0$, then given equation has no solution</i>
But that contradicts our assumptions	<i>$AB=BC$, but that contradicts our assumptions</i>

2. **Формулировки общепринятых математических утверждений:** аксиомы, постулаты, теоремы (категорические и имплицитивные формы), свойства, определения, леммы.

При изучении **аксиом** на английском языке необходимо строго запоминать формулировку, потому что ее вольная интерпретация может изменить смысл выстроенной на ней математической системы.

Through two distinct points, there is exactly one line – *Через любые две различные точки можно провести прямую и при том только одну*. При прямом переводе известной аксиомы с русского языка на английский получится более длинное и громоздкое предложение *Trough two different points it is possible to draw one and only one straight line*, поэтому целесообразно работать с точными аутентичными формулировками аксиом, которые, как и в традициях отечественной методики обучения математике, необходимо знать наизусть.

Отметим, что некоторые термины требуют отдельных комментариев перед заучиванием. Например, *The measure of any line segment is a unique positive number* следует пояснить *unique*. В Кембриджском словаре приводится ряд синонимов *unusual, uncommon, rare, exotic, one of kind, offbeat, quirky*. Однако в данном контексте *unique* может быть заменено только тремя синонимичными языковыми клише *one and only one, exactly one, one and no more than one*, что с очевидностью получается из двух следствий исходного утверждения: «*There exists a number measure for each line segment*» и «*Only one measure is permissible*».

При изучении **теорем** целесообразно использовать речевые клише, отражающие *структуру* и *вид* теоремы, для запоминания и самостоятельного конструирования формулировок; некоторые из них представлены в табл. 2.

Таблица 2

Клише	Пример
There is one and only one <объект><свойство объекта>	<i>There is one and only one <u>angle bisector</u> for a given angle.</i>
<Объект> is unique	<i>The perpendicular bisector of a line segment is <u>unique</u>.</i>
<Объект(ы)> is / are <свойство>	<i>Any two right angles are congruent.</i>
If <условие теоремы>, then <заключение теоремы>	<i>If two lines are perpendicular, <u>then</u> they meet to form right angles.</i>
If <объекты> so that <свойства объектов>, then <заключение теоремы об объектах>	<i>If two lines are cut by a transversal <u>so that</u> the interior angles on the same side of the transversal are supplementary, <u>then</u> these lines are parallel.</i>
<объект> has an equation <уравнение>	<i>The line whose slope is m and whose y intercept is b has the equation $y = mx + b$.</i>

3. Формулировки различных математических утверждений, в ходе данного конкретного рассуждения (например: *треугольники ABC и EBC имеют общую высоту*).

Умение формулировать разные утверждения, отражающие смысл отдельных частных математических отношений между объектами в ходе решения конкретного задания – основа письменной и устной математической речи. Без них невозможно решение ни одной речемыслительной задачи, поэтому учителю необходимо целенаправленно отрабатывать с учащимися простейшие языковые клише: отношения равенства и неравенства, отношения конгруэнтности, использование коэффициентов и т. д., обращая внимание на инвариантную часть клише (табл. 3).

Таблица 3

Клише	Пример
<Число> is equal to <число>	<i>2 plus 3 is equal to 5</i>
<Число> is greater than <число>	<i>7 is greater than 5</i>
<Прямая, вектор, плоскость и т. д.> is perpendicular to <прямая, вектор, плоскость и т. д.>	<i>a is perpendicular to b</i>
<Угол> is complementary to <угол>	<i>Angle ABC is complementary to angle FCE</i>
<Геометрическая фигура> is congruent to <геометрическая фигура >	<i>Triangle ABC is congruent to triangle DCE</i>
Coefficient of <переменная> in <уравнение> is <значение коэффициента>	<i>Coefficient of x^2 in $4x^2-2x+7=0$ is 4.</i>
Since <переменная> is <характеристика>, choose <характеристика> <переменная> such that <уравнение>	<i>Since x is odd, choose an integer w such that $x = 2w + 1$.</i>
For every <> <>, if <> is <> then <> is <>	<i>For every integer x, if x is even then x^2 is even</i>

4. Формулировки структуры данной математической конструкции: решение задачи, решение примера, задача на доказательство, доказательство теоремы и т. д. (*докажем, что ... , рассмотрим треугольник ABC с высотой H, по теореме Пифагора имеем, что ... , система (1) равносильна совокупности ... , а значит верно и обратное, тогда и только тогда*); представим некоторые из них в табл. 4.

Таблица 4

Клише	Пример
Consider <объект>	<i>Consider the triangle ABC</i>
Suppose / Assume that <математическое утверждение>	<i>Suppose that these lines are parallel</i>
It can be proved that <математическое утверждение>	<i>It can be proved that line a is parallel to the line b</i>
Without loss of generality, <утверждение>	<i>Assume, without loss of generality, that x is even</i>
We will use induction on <переменная>.	<i>We will use induction on n</i>
Base case: for <переменная и ее значение>, this is trivial.	<i>Base case: for $n = 1$, this is trivial.</i>
If <условие>, then by inductive hypothesis, <вывод>	<i>If $a_1 \dots a_n = 0$, then by inductive hypothesis, $a_i = 0$ for some i with $1 \leq i \leq n$</i>

Итак, мы считаем использование языковых клише при обучении математике на английском языке необходимым средством формирования математической речи учащихся, так как они являются неотъемлемой частью любого языка и тем более математического. Нами выделены четыре группы языковых клише, используемых при проведении математического доказательства, в соответствии с его структурой, а также типами математических утверждений и фраз естественного языка.

В заключение подчеркнем, что употребление языковых клише при доказательстве математических утверждений позволит учащимся:

- уверенно оперировать математическими терминами, утверждениями математического языка на английском языке в письменной и устной речи;
- избежать неточностей и неоднозначности формулировок различных математических утверждений на английском языке;
- верно составить структуру математического доказательства, опираясь на языковые средства изучаемого английского языка.

Для формирования устойчивого навыка употребления языковых клише в математических рассуждениях на английском языке важно:

- вводить языковые клише в конкретных учебных ситуациях (решение примера на вычисление, решение задачи на доказательство равенства треугольников, применение метода математической индукции и т. д.) и в письменной, и в устной речи;
- устанавливать однозначное соответствие терминов для конкретного клише (равенство фигур и равенство чисел в русском языке имеют одно клише *<объект>равен<объект>*, а в английском отличаются использованием *congruent* и *equal*);
- вести «словарик» клише, удобный для использования на каждом уроке;
- целенаправленно и систематически применять языковые клише в речи учеников и учителя;
- осуществлять вариативное повторение языковых клише по их различным группам (табл. 1–4).

Список литературы

1. Александрова Н.В. Математические термины: справ. – М.: Высш. шк., 1978. – 190 с.
2. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2008. – 447 с.
3. Тесленко И.Ф. Научно-техническая революция и математика в школе. – Киев, 1973. – 31 с.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. – Т. 1 / под ред. О.Н. Трубачёва. – М.: Прогресс, 1986. – С. 453.

DIFFICULTIES CHINESE STUDENTS ENCOUNTER LEARNING WESTERN PHILOSOPHY AND IB PHILOSOPHY

Tatiana Mindiyarova

*Lecturer, Romano-Germanic Languages and
Intercultural Communication Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: fernstudium@pspu.ru*

He Shuai

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group M1621
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: 63812@pspu.ru*

Wang Yongfeng

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group M1621
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: 63809@pspu.ru*

Jing Maoshui

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group M1621
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: 63813@pspu.ru*

Abstract: the article is devoted to the difficulties encountered by Chinese students in the process of learning Western philosophy and IB philosophy. The difficulties include the lack of interest compared to students from other countries, the differences in pedagogical approaches, the independent thinking of Chinese students and their lack of questioning spirit and the differences between Chinese and Western philosophy. These difficulties may lead to the existing methods of teaching becoming obsolete and create a need to tackle the culture barrier.

Key words: philosophy, IB philosophy, Chinese education system, Western education system, pedagogy, methodology.

The biggest difficulty Chinese students will face in learning philosophy, whether it is Chinese Philosophy, Western Philosophy or IB Philosophy, is most likely to be the lack of interest compared to students from other countries or cultural backgrounds. This obstacle is directly stemmed from China's education system which is drastically different from that of many countries.

Take Russian universities for example. Philosophy has always been a required course for all college students. But it's not the case in China. Philosophy has never been given that prestigious position in the curriculum of Chinese education system.

Renowned modern Chinese educator CAI Yuanpei once said that the purpose of education is to perfect the educatee's personality. Education should not treat people as tools, but help the educatee become a more perfect talent [11]. What universities can give to the educatees is a large amount of "useless" knowledge, which brings no immediate benefits to the students, but certainly cultivates the noble spiritual

temperament and idealistic character of the students. Therefore, university education should be counter-utilitarian in nature. The purpose of education is not to earn a living, but to arouse interest and inspire spirit. It is Okay to make a living and prosper through education, which is overemphasized in contemporary Chinese universities.

To a large extent, modern Chinese education has not quite broken away from the test-oriented mentality. The curriculum is increasingly specialized. As if all disciplines with the label of application tend to be popular than those without such label. Such utilitarian mindset eventually hinders Chinese students from showing sufficient interest in any other subject such as Philosophy which will not have a tangible impact on their lives.

Besides, Philosophy courses offered in Chinese universities now are almost synonymous with the introduction of the theory of Marxism. This actually reminds many of the USSR time when Philosophy equaled Marxism, this virtually diminishes the extensive and profound connotation of philosophy [15]. This fact misguides Chinese students to the false impression that Philosophy has so little to offer which clearly is not the case. In China alone, Philosophy is rich in Confucianism, Taoism, Legalism, Mohism, Buddhism etc. Let alone the vast contents of Western Philosophy.

Philosophy textbooks and materials in Chinese universities are often didactic and cannot convince others with reason. Although there are many reforms in this area, in the selection of reading lists, much emphasis is still on Marxism and the theoretical system of socialism with Chinese characteristics. As a result, students often mistaken philosophy with Marxist theory [8], but they are not aware that these theories are only a fractional part of the philosophy palace.

In addition to the above factors, the pedagogy employed in China is also responsible for Chinese students' lack of interest in Philosophy. At present, Chinese teachers use one textbook and apply one method to many students with varying understandings of the subject, and the teaching effect proves to be far from satisfactory [8]. In terms of methodology, it is going to be very difficult for any foreign teacher to initiate an active class discussion in a room of Chinese students [3]. For Chinese students could be very quiet in class simply because of language barrier, among many factors.

Many Western educators have experienced the "silent Chinese student" phenomenon [5, 14]. Since the relationship between culture and pedagogy has been well established [12, 13], answering the question why Chinese students are silent requires researchers to enquire on a cultural basis into the reasons for Chinese students' reticence.

Educators find the "silent Chinese student" phenomenon disturbing because of its impact on the longstanding Western classroom routine of teachers asking students questions (for an overview review refer Gall, 1970 [6]), with students reciprocating by asking questions of teaching staff [9]. Such interactions allow both students and teachers to check the understanding of the concepts presented [1, 4]. Despite its

prevalence within teaching settings, the dialogic learning method is “[y] not shared by much of the rest of the world” [2, p. 116], even Western students can be challenged by interactive teaching.

This challenge is exacerbated for students whose experience of learning is based on the more didactic “fragmented, linear, competition-oriented, and authority-centred” learning model with which Chinese students are more familiar [7, p. 228–229].

It should be noted that interactive learning has an active impact on learning outcomes. Yet, finding a way to get Chinese students to get used to such learning model remains challenging for foreign teachers.

From the author's own observation, philosophy has found its way into modern popular culture, but the audience is simply unaware of it. For example, the lyrics of the song Stronger (What Doesn't Kill Me Makes Me) by Kelly Clarkson, a well-known American talent show singer, are inspired by philosopher Fredrick Nietzsche's famous adage "That which does not kill us makes us Stronger ". If the philosophy classroom teaching can be more close contemporary young people, there is no doubt it will better improve young people's interest in learning philosophy. This is a challenge to the reform of the teaching of philosophy.

Another difficulty Chinese students might encounter studying Philosophy, whether western or IB Philosophy, is the lack of the ability to think independently and ask questions.

Education should be a project to inspire human nature. Any educational model that treats people not as human beings but as products is against human nature. Learning philosophy helps us get closer to who we are, and learning IB Philosophy helps us find the answer to the question: what is it like to be human? The best way to learn philosophy is to be skeptical and ask questions. A brilliant example in this regard is Socrates and Maieutics.

It is a method of searching for the truth through a technique of asking questions. The maieutic method encourages the individual to think for himself, that is, to ask the questions and to produce his own answers. The master's role is to guide this process, leading the learner from the simplest to the most complex questions. Starting from the knowledge of oneself, one starts with the knowledge of the outside world (Hypothesis.org, n.d.).

Yet the modern Chinese education system emphasizes the transmission and memorization of knowledge itself. The test will have standard answers. Chinese students have been accustomed to reciting, memorizing standard answers. And schoolteachers pay less attention to enlightening students' critical thinking skills and focus more on instilling knowledge.

As a result, Chinese college students generally lose their ability to think independently. In the process of learning, they have evolved to be more of a reciting machine than a quick-thinking individual.

To a certain extent, it can be said that ancient Chinese education represents the way, to read sages; Modern education represents the art of reading reference books.

The Way is the foundation, and the technique is the means. Then a contradiction arises. What philosophy education should most cultivate in student: spirit of skepticism and inquiry, ability of independent thinking, comparison and discrimination are just what Chinese student are most weak. This means that teachers need to design their classes specifically targeting Chinese students' weaknesses. This sure is a Herculean task.

The last difficulty for Chinese students to learn Western Philosophy and IB Philosophy is reflected in the learning content itself. The western Philosophy system is huge, schools of thoughts are numerous. Despite the fact that most Chinese students may have heard the names of a few great philosophers, such as Kant and Plato, it would still be very difficult for them to apprehend and absorb such profound information systematically.

What's more, language barrier needs to be considered. After all, a lot of philosophy can be difficult to learn even in Chinese, let alone in another language.

When it comes to IB philosophy, Chinese students will also have a difficult time. Because IB philosophy focuses on one theme: what makes us human? It has never been the core issue in Chinese philosophy curriculum. Chinese philosophy takes the relation between individuals and the cosmos as one of its core themes, but never human beings himself. The notion of the unity of Heaven and Humanity prevail Chinese philosophy history [10].

The six core parts of IB Philosophy, Human Nature, Personhood, Mind and Body, the Self and the Other, Freedom, and Identity is an accurate analysis of the characteristics that distinguish human beings from other creatures and the surprising similarities between other species and human beings. Such extensive and comprehensive exploration on what makes us human has never been seen in Chinese philosophical system.

There's a lot of interdisciplinary content in Western Philosophy and IB Philosophy, too. Such as Psychology, Sociology, Communication, Brain Neuroscience, Anatomy and so on. There are many empirical scientific experiments to support the thesis. There are also many problems that challenge learners' skeptical spirit.

All these are subversive challenges for Chinese students who have relatively simple knowledge structure, lack of questioning spirit and are accustomed to teachers giving correct answers.

In summary, any foreign teacher with no or little experiences teaching Chinese students any subject, Philosophy in particular, should fully prepared for the unprecedented challenges await him. He may find that his way of teaching and methodology all of a sudden become obsolete. If he wishes to revive his class, he needs to tackle the culture barrier that stands between him and his Chinese audience and abandon his favorite pedagogical tools. He should be innovative to strike a balance between attempting to teach philosophy and not making it so boring.

References

1. Carrier R.L. Levels of questioning // *Education*. – 1963. – Vol. 83, May. – P. 546–550.
2. Catterick D. Do the philosophical foundations of online learning disadvantage non-western students? / A. Edmundson (Ed.) // *Globalised E-Learning Cultural Challenges*. – Hershey, PA: Information Science Publishing, 2007. – P. 116–129.
3. D'Ambrosio Paul J. Teaching Philosophy to Chinese Students In Mainland China as a Foreign Professor in advance // *Teaching Philosophy*. – 2018.
4. Dillion J.T. Student questions and individual learning // *Educational Theory*. – 1986. – Vol. 36, № 4. – P. 333–341.
5. Dougherty T.W., Wall J.A. Teaching in China during the age of reform // *Journal of Management Education*. – 1991. – Vol. 15, № 2. – P. 232–243.
6. Gall M.D. The use of questions in teaching // *Review of Educational Research*. – 1970. – Vol. 40, № 5. – P. 707–721.
7. Hammond S., Gao H. Pan Gu's Paradigm: Chinese education's return to holistic communication in learning // *Chinese Communication Studies: Contexts and Comparisons* / X. Lu, W. Jia, R. Heisey (Eds). – Ablex, Westport, CT, 2002. – P. 227–244.
8. He Yue. Problems and Measures for Improvement of Philosophy Course In Institutions of Higher Education // *Research on Philosophy and Literature History*. – 2018 [2008?]. – № 12, Sum 193.
9. Helfeldt J.P., Lalik R. Reciprocal student-teacher questioning // *The Reading Teacher*. – 1976. – Vol. 30, № 3. – P. 283–287.
10. Li Chenyan. The Oxford handbooks online. *Chinese Philosophy*. – 2011. – May.
11. Liu HuaPing. Analysis of the Status Quot of Philosophical Education in Institutions of Higher Education // *Journal of Changchun University*. – 2015. – June.
12. Stigler J.W., Hiebert J. *The Teaching Gap*, The Free Press. – N.Y., 1999.
13. *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematical Instruction in Germany, Japan, and The United States* / J.W. Stigler, P. Gonzales, T. Kawanaka et al.; National Centre for Educational Statistics. – 1999.
14. Yang K.S. Chinese social orientation: an integrative analysis // *Psychotherapy for the Chinese: Selected Papers from the First International Conference* / L.Y. Cheng, F.M.C. Cheung, C.N. Chen (Eds), The Chinese University of Hong Kong. – Hong Kong, 1993. – P. 19–56.
15. Zhang BaiChun. An Exploration of the Russian Higher Education Institution Philosophy Course Reform // *Journal of Modern Philosophy*. – 2000. – № 4 (Sum 62).

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мишланова Светлана Леонидовна

*доктор филол. наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики
Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь
E-mail: mishlanovas@mail.ru*

Гамалей Елизавета Владимировна

*бакалавр факультета современных иностранных языков и литератур, специальности
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь
E-mail: mirakurumoon@gmail.com*

GAME TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO JUNIOR

Svetlana Mishlanova, Ph.D.

*Professor, Head of the Department of Linguistic Deduction
Perm State University, Perm
E-mail: mishlanovas@mail.ru*

Elizaveta Gamaley

*Bachelor's Degree in Modern Foreign Languages and Literatures, specialty "Pedagogical
Education (with two majors)
Perm State University, Perm
E-mail: mirakurumoon@gmail.com*

Аннотация: в статье исследовано место игровых технологий в процессе обучения иностранному языку. При реализации обучения использование компьютерных игр в обучении в настоящее время является очень перспективным подходом для повышения эффективности и результативности обучения в образовательном учреждении.

Ключевые слова: игровые технологии, геймификация, обучение, иностранный язык, компьютер.

Abstract: the article examines the place of game technologies in the process of teaching a foreign language. The use of computer games in teaching is a very promising approach to increasing the effectiveness and efficiency of learning in the school.

Key words: game technology, gamification, learning, foreign language, computer.

Актуальность и практический аспект игровых технологий в процессе обучения английскому языку связаны с тем, что модернизация учебного процесса меняется с каждым годом в связи с технологическим прогрессом и развитием технологий и средств обучения. Современный педагог должен владеть современными педагогическими и информационными технологиями,

чтобы уметь соответствовать и подстраивать учебный процесс под интересы учащихся.

Появление компьютеров в 1950-х гг. изменило мир, расширило возможности человека. Это особенно заметно в сфере образования, бизнеса и других отраслей промышленности. По словам Роблиера, многие из преподавателей предсказывали, что компьютерные технологии изменят образование и станут наиболее важным компонентом образовательных технологий. Компьютер – это то, что обычно называют технологией, и мультимедиа является ее частью [5].

С момента изобретения компьютера школы в настоящее время используют его в качестве части преподавания и школьной программы, а также внедряются компьютерные навыки как часть обучения. Навыкам интеграции технологий нельзя научиться, сидя в классе и слушая инструктора или наблюдая за демонстрацией. Учащиеся должны иметь возможность ориентироваться в программе и выполнять шаги по созданию нового продукта. Основное внимание должно быть уделено тому, как использовать технологические ресурсы в классе, а не просто техническим навыкам. С другой стороны, учителям также необходимо совершенствовать свои знания в области таких технологий, как компьютер. Их необходимо обучать не только разово без отрыва от производства, скорее, проводить непрерывное обучение, а также иметь доступ к технологиям.

Также компьютер может помочь учащимся выполнять действия, которые без него будут трудными и даже невозможными. Благодаря компьютерным технологиям в обучении учащиеся могут иметь свои собственные рекомендации по самооценке, чтобы оценить прогресс и то, что нуждается в улучшении. Они также могут диагностировать проблему и найти помощь для ее решения онлайн через Интернет. Учащиеся также могут использовать Интернет для просмотра необычайного множества современных информационных ресурсов.

При реализации обучения использование компьютерных игр в обучении в настоящее время является очень перспективным подходом для повышения эффективности и результативности обучения в образовательном учреждении. При этом игры в учебном процессе используются не только для закрепления изученного материала, но и как полноценный учебный инструмент даже для сложных учебных дисциплин.

Термин «геймификация» – новое понятие в научных кругах, поэтому в настоящее время нет единого определения этого понятия. Этот процесс должен обеспечивать баланс между возможностями исследования и четкой структурой [6].

В основном игры в учебном процессе используются как средство для самостоятельного развития навыков. Кроме того, большинство существующих компьютерных игр разрабатываются только в университетах и не получают дальнейшего распространения. Если разработкой игр занимаются коммерческие организации, такие игры часто не учитывают специфики

и требований системы образования, поэтому их можно использовать только в качестве самостоятельной работы.

К. Вербах в своих научных трудах указывал, что геймификация – это использование игровых элементов и технологий для формирования игр в неигровом контексте. Ученый выделил 3 блока:

- неигровой контекст (например, деятельность, которая для самой игры не является игрой);

- технология создания игр (т. е. то, что структурирует и организует элементы игры);

- игровые элементы (например, набор инструментов, которые формируют соответствующее ощущение игры) [2].

Геймификация относится к системам и процессам, важной частью которых является мотивация и вовлеченность. Как и в играх, эти процессы должны увлечь человека, привлечь внимание и интерес.

Образование устарело, потому что не отвечает потребностям современных учащихся. И требование XXI в. к образованию очевидно – это геймификация обучения для вовлечения учащихся в учебный процесс. Работа в группах, ролевые и ситуативные игры, создание учебных материалов на основе уровней, которых могут достичь учащиеся, с постоянной обратной связью о достижениях учащихся. Возможности игр практически безграничны.

По словам Гейба Зихерманна, использование игровой технологии улучшает способности к освоению новых навыков на 40 %. Игровые подходы приводят к более высокому уровню приверженности и мотивации пользователей к деятельности и процессам, в которых они участвуют. Игровая техника знакома потребителям, так как большинство из них играли или продолжают играть в разные игры. Хотя этот вывод применим к компаниям и их сотрудникам, он безоговорочно верен для образования [8].

Основные проблемы современного образования связаны с недостаточной вовлеченностью и мотивацией обучающихся к активному участию в учебном процессе. Из-за этого преподаватели стараются использовать новые методы и подходы, чтобы стимулировать активность учеников и мотивировать их участвовать в обучении. Одним из возможных решений является вознаграждение за усилия и достигнутые результаты наградами, что приводит к повышению мотивации к участию и активности. Это решение основано на использовании игровых элементов в процессе обучения.

Геймификация в образовании – это использование игровых механик и элементов в образовательной среде. Электронное обучение, основанное на современных ИКТ, создает благоприятные условия для внедрения геймификации – процессы обработки данных учащихся и отслеживания их успеваемости автоматизированы, а программные средства позволяют генерировать подробные отчеты.

Разработка эффективной стратегии внедрения геймификации в электронное обучение подразумевает глубокий анализ существующих

условий и доступных программных средств. Основные этапы стратегии включают:

1) определение характеристик учащихся: когда учителя внедряют новые подходы в учебный процесс, важно определить характеристики учащихся, чтобы понять, будут ли новые инструменты и методы подходящими. Ключевыми и решающими факторами являются предрасположенность учеников к взаимодействию с учебным контентом и участию в учебных мероприятиях соревновательного характера;

2) определение целей обучения: цели обучения должны быть конкретными и четко определенными. Цель образования состоит в достижении целей обучения, потому что в противном случае все виды деятельности будут казаться бессмысленными. Цели определяют, какой образовательный контент и виды деятельности должны быть включены в процесс обучения, а также выбор соответствующей игровой техники и методов для их достижения;

3) создание образовательного контента и мероприятий для геймификации: образовательный контент должен быть интерактивным, увлекательным и богатым мультимедийными элементами. Учебные мероприятия должны быть разработаны с учетом целей обучения и позволять: многократное выполнение задания, осуществимость, возрастающий уровень сложности, несколько путей;

4) добавление игровых элементов и техник: ключевым элементом геймификации является включение задач, которые должны выполнять учащиеся. Выполнение заданий приводит к накоплению очков, переходу на более высокие уровни и получению наград. Все эти действия направлены на достижение заранее определенных целей обучения.

Понятие «игровые технологии» включает в себя достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр в целом, педагогическая игра обладает существенной особенностью – отчетливо определенной учебной целью и соответствующим педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, конкретно определены и характеризоваться учебно-познавательной направленностью.

Педагогическая ценность игры, заключается в том, что она является сильнейшим мотивационным фактором, поскольку ребенок руководствуется личными установками и мотивами. Игровые технологии способствуют актуализации различных мотивов учебной деятельности и прежде всего таких, как мотивы общения, моральные мотивы и познавательные мотивы.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольным характером, возможностью выбора и элементами соревнования, удовлетворением потребностей, самоутверждением, самореализацией. Одной из актуальных проблем современных методов обучения иностранным языкам является организация обучения детей разного возраста с помощью игровых технологий.

Мы предлагаем классифицировать игры, используемые на уроках иностранного языка, на две основные группы:

1. Дидактические игры, которые должны включать грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, способствующие формированию речевых навыков учащихся. В отличие от игр в целом, дидактическая игра обладает существенной особенностью – четко определенной учебной целью и соответствующим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены явно и характеризоваться учебно-познавательной направленностью.

2. Творческие, ролевые игры – один из способов изучения иностранных языков. Такие понятия, как ролевая игра, симуляция, драма и игра, часто используются взаимозаменяемо, но на самом деле они имеют разные значения. Разница между ролевыми играми и симуляциями заключается в подлинности ролей, выполняемых учащимися.

3. Компьютерные ролевые игры. В наше время трудно представить себе человека, незнакомого с компьютерными ролевыми играми. Более того, в XXI в. ребенок большую часть своего свободного времени проводит за компьютером. Именно компьютерные игры могут послужить мотивацией для учащегося, изучающего иностранный язык, и сыграть огромную роль в его саморазвитии.

Для тех учителей, чьи ученики имеют бесплатный доступ к Интернету, компьютерные ролевые игры могут быть хорошим выбором. Эти игры дают заинтересованным учащимся возможность установить прямые контакты с людьми со всего мира, у которых есть общие интересы, но которые должны использовать английский для общения, тем самым подчеркивая ценность изучения языка за пределами школьных классов.

Большинство компьютерных ролевых игр имеют возможность тренировать как навыки аудирования, так и навыки чтения. В играх много историй, диалогов, заставок, представленных на иностранном языке. Конечно, использовать компьютерную ролевою игру для изучения грамматики сложно, но создать алгоритм тренировочных упражнений вполне по силам опытному преподавателю.

Кларк Экт был первым автором, который использовал термин «обучающие игры» в 1970 г. Для него учебные игры являются эффективными обучающими устройствами для учащихся всех возрастов во многих ситуациях, потому что они очень мотивируют и потому, что они очень эффективно передают концепции и факты по многим предметам. Учебные игры – это симуляторы реальных событий или процессов, разработанные с целью решения проблемы. Хотя учебные игры могут быть развлекательными, их основной целью является обучение или просвещение пользователей. Игра – это физическое или умственное соревнование, проводимое в соответствии с определенными правилами с целью развлечь или вознаградить участника. Видеоигра – это интеллектуальное соревнование, в которое играют с компьютером в соответствии с определенными правилами для развлечения,

отдыха или выигрыша ставки, а учебная игра – это интеллектуальное соревнование, в которое играют с компьютером в соответствии с определенными правилами.

Как правило, игры разработаны для того, чтобы сбалансировать тематику с игровым процессом и способностью игрока сохранять и применять указанную тематику в реальном мире. Видеоигры – это лучшая возможность вовлечь детей в реальный процесс обучения.

В научной литературе существует несколько классификаций компьютерных игр. Традиционно все игры делятся на обучающие, развивающие и развлекательные. Дж. Скандура предлагает выделить закрепляющие, наставнические, имитационные с педагогическим моделированием [7]. В.В. Грамолин, основываясь на мотивационном участии в игре, классифицирует игры на имитирующие и выигрышные [3].

Также М.Б. Патрушева предлагает разделить игры по степени обучающего воздействия: обучающие, закрепляющие, контролируемые [4].

А.И. Азевич отмечает, что в настоящее время недооценены сетевые игры. Обучающие игры на английском языке для младших школьников классифицируются на интерактивные, сетевые и мотивирующие. Все эти игры выполняют главную функцию – овладение английским языком в игровой и увлекательной форме, а также повышение мотивации детей к изучению языка [1].

Существует еще одна классификация компьютерных обучающих игр:

- Подготовительные компьютерные игры, способствующие формированию языковых навыков у младших школьников.
- Креативные компьютерные игры, стимулирующие познавательные и коммуникативные навыки ученика, необходимые при общении с носителями иностранного языка.

Однако стоит уделить внимание и одному из самых спорных вопросов: геймификация или игровые технологии? Как уже было сказано ранее, геймификация – это использование игровых элементов и технологий для формирования игр в неигровом контексте. А игровые технологии – группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которые имеют отчетливо определенную учебную цель. То есть геймификация содержит в себе использование игровых механик для достижения определенной цели любыми средствами, в то время как игровое обучение – учит и совершенствует необходимый навык благодаря определенной игре. И именно последнее представляет собой наибольший интерес как обучающихся, так и самих педагогов, которые наблюдают не простое развитие хитрости для прохождения конкретной игры ради хорошей оценки, а развитие умений, с помощью которых можно пройти любую игру.

Актуальность проблемы мотивации учащихся к обучению обусловлена рядом факторов. Во-первых, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания интереса учащихся к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего урока. Обучающие игры

являются эффективным средством решения этой проблемы. Во-вторых, одной из важнейших проблем преподавания иностранного языка является обучение устной речи, которое создает условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяет приблизить процесс обучения к условиям реального обучения, что повышает мотивации, к изучению иностранного языка. Вовлечение учащихся в устное общение может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности.

Потенциал учебных игр также очевиден в том факте, что их можно легко адаптировать к любому технологическому формату и использовать на настольном оборудовании или на мобильных устройствах. Однако прежде чем они будут реализованы, необходимо учитывать некоторые моменты: необходимо определить, какова целевая аудитория, сколько времени доступно для игр и какие навыки и компетенции необходимо продвигать. В зависимости от этих моментов необходимо решить, какие платформы лучше всего подходят для их реализации.

Таким образом, электронное обучение подходит для простой и эффективной интеграции геймификации. Игровые методы и механизмы могут быть внедрены в учебный процесс в качестве видов деятельности, целью которых является достижение определенных целей обучения, повышение мотивации учащихся к их выполнению и вовлечение учащихся в дружественную конкурентную среду с другими учащимися.

Список литературы

1. Азевич А.И. Дидактические и информационные аспекты обучающих компьютерных игр // Развивающие информационные технологии в образовании: использование учебных материалов нового поколения в образовательном процессе: Всерос. науч.-практ. конф. – Томск: ИТО, 2010. – 407 с.
2. Вербах К. Курс «Геймификация» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.coursera.org/> (дата обращения: 02.05.22).
3. Грамолин В.В. Обучающие компьютерные игры // Информатика и образование. – 2004. – № 4.
4. Патрушева М.В. Компьютерная игра: учим или играем? // Информатика и образование. – 1997. – № 4. – С. 65–67.
5. Роблиер М.Д. Компьютеры в образовании // Macmillan Publishing Company. – N.Y., 1992.
6. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.merriam-webster.com/>
7. Scandura Joseph M. A Lesson Design Based on Instructional Prescriptions From the Structural Learning Theory [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.researchgate.net/> (дата обращения: 02.05.22).
8. Zichermann G. Gamification in business [Электронный ресурс]. – URL: <https://program-ace.com/> (дата обращения: 02.05.22).

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Мосина Маргарита Александровна

*доктор пед. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: margarita_67@inbox.ru*

Маркова Елена Романовна

*магистрант Zm 711 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: helena.bla@mail.ru*

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' AGENCY IN ENGLISH LESSONS

Margarita Mosina, Ph.D.

*Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: margarita_67@inbox.ru*

Elena Markova

*Master's Degree Student of the Faculty of Foreign Languages, group Zm 711
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: helena.bla@mail.ru*

Аннотация: исследование посвящено описанию возможностей использования в процессе обучения английскому языку различных методов и приемов, обеспечивающих формирование субъектной позиции учащихся. Актуальность данной работы подтверждается анализом научной литературы по проблеме развития у учащихся субъектной позиции, который выявляет значимость изучаемого вопроса для российского образования. Обосновывается ориентация школы в целом на субъект-субъектные отношения участников учебной деятельности. Для достижения цели, поставленной в данном исследовании, описаны и раскрыты необходимые теоретические аспекты темы, такие как понятия «субъект» и «субъектная позиция», критерии и уровни сформированности субъектной позиции обучающихся. Систематизированы методы и приемы формирования субъектной позиции на уроках английского языка и описаны возможности их использования.

Ключевые слова: иностранный язык, субъект, субъектная позиция, метод.

Abstract: the study is devoted to describing the possibilities of using various methods and techniques in the process of teaching English which ensure the development of the agency of students. The relevance of this work is confirmed by the analysis of scientific literature on the problem of developing agency among students, which reveals the significance of the issue for Russian education. In addition, there is the general orientation of the school to the subject-subject relations of participants in educational activities. To achieve the goal set in this study, the necessary theoretical aspects of the topic were described and disclosed, such as the

concepts of «subject» and «agency», criteria and levels of the development of the agency of students. Methods and techniques for developing agency in English lessons were systematized and the possibilities of their use were described.

Key words: foreign language, subject, agency, method.

В современной педагогической науке все чаще можно встретиться с понятием субъектной позиции. Связано это с тем, что в результате социально-экономического развития нашей страны задачи образования изменились – в настоящее время выпускникам не достаточно обладать большим багажом теоретических знаний, им необходимо быть инициативными, творческими, занимать активную жизненную позицию, быть способными к самостоятельному выбору и оценкам, не зависимым от внешних факторов. Это изменяет позицию учащегося с традиционной – как объекта обучения, на иную – как субъекта учения [10].

Однако в повседневной практике часто наблюдается обратная тенденция. Сохраняется традиционная приверженность к «знаниевой» составляющей, а существующая система обучения создает мало условий для становления учащихся как субъектов учебной деятельности. Практикующие педагоги сталкиваются с проблемой недостаточной разработки научно обоснованных рекомендаций по организации процесса формирования субъектной позиции школьника. В то же время часть практикующих педагогов используют в своей деятельности активные методы и приемы обучения, но большинство применяют их лишь частично, и поэтому формирование субъектной позиции носит случайный характер [2]. Решением в данной ситуации может послужить систематизация различных методов и приемов, способствующих развитию субъектной позиции учащихся, которые можно использовать на уроках.

Анализ развития субъектной позиции нельзя начать без рассмотрения понятия «субъект». Субъект – это индивид, обладающий сознательной творческой активностью и свободой в преобразовании себя и окружающей действительности. Как известно, содержательно-действенной характеристикой субъекта является субъектность. Становление субъектности школьника в ходе обучения определяется через творческую активность, познавательную самостоятельность, целостное восприятие картины мира, рефлексивность [9]. В нашем понимании понятия «субъектность» и «субъектная позиция» равнозначны. Субъектная позиция школьника – это внутренняя позиция личности, основанная как на отношении к процессу обучения в целом, так и на определении учеником своего места и роли в нем [1].

Рассмотрим критерии сформированности субъектной позиции учащегося. В качестве их выделяются ядерные и периферийные характеристики. К ядерным относят активность, рефлексивность и развитость умений, а к периферийным – мотивированность и стремление быть субъектами обучения [8]. При этом стоит также опираться на такие факторы, как поведение, убеждения, осведомленность, эмоциональные и когнитивные факторы [13].

Что касается уровней сформированности субъектной позиции, то их выделяют три: низкий, средний и высокий. Учащийся, находящийся на низком

уровне, склонен действовать по стереотипу. Мотивом учебной деятельности является желание получить хорошую оценку. Средний уровень характеризуется стремлением к большей свободе действий. Школьник, находящийся на этом уровне, способен самостоятельно поставить цель, с готовностью включается в деятельность, организованную учителем, но сам, как правило, не выступает ее инициатором и организатором, являясь при этом активным участником. Мотивом учебной деятельности выступает интерес к предмету. Высокий уровень предполагает осознание учеником себя субъектом учебного процесса. Процесс учения осознается им как социально значимая деятельность. Он способен самостоятельно поставить цель, спланировать свои действия и критически оценить полученные результаты. Уровень мотивации такого ученика высок, он стремится проявить творчество в работе и самоутвердиться [3].

Процесс обучения, организованный на личностно-ориентированной основе и отражающий гуманистическую парадигму в образовании, в максимальной степени способствует развитию субъектной позиции. В частности, процесс обучения английскому языку располагает позитивными возможностями, позволяющими сделать более динамичным развитие субъектных качеств учащихся. Этому сопутствует реализация двух ключевых для формирования субъектной позиции подходов: личностно-ориентированного и коммуникативного. Создание педагогом ситуаций, позволяющих учащимся проявить свой субъектный опыт в обучении, в организации собственных действий, в проявлении отношений, в рефлексии, самооценке и самокоррекции, в накоплении способов и средств, способствующих активному, творческому взаимодействию с миром – все эти педагогические условия способствуют формированию субъектной позиции учащихся.

В частности, реализация этих условий предполагает:

а) осуществление учебного диалога между учеником и учителем, которые совместно конструируют учебную деятельность;

б) использование различных приемов, стимулирующих учащихся к общению, к генерации идей, применению различных способов при выполнении заданий («умные» мысли или вопросы, поощрение стремления находить свой способ работы, обсуждение проблемы в паре или группе, приемы рефлексии);

в) создание ситуаций успеха;

г) использование самооценки не только по конечному результату, но и по процессу;

д) использование вариативности содержания, где могут проявиться предпочтения ученика, самостоятельность в выборе им содержания, вида и формы материала, вида деятельности и др. [7].

Рассмотрим следующие методы и приемы, позитивно влияющие на формирование субъектной позиции учащихся на уроках английского языка.

Коучинг. С целью активизации позитивного, эффективного субъект-субъектного взаимодействия между педагогом и учащимся возможно применять метод коучинга. Коучинг – это процесс, в течение которого человек, в него вовлеченный, постигает собственные возможности, свой скрытый потенциал; раскрытие потенциала человека, в ходе которого он получает возможность осознать развитие собственной личности. При использовании коучинга в процессе обучения роль педагога обогащается. Это не только функция передачи знаний и обучения навыкам, но еще и реализация функции стимула интереса к обучению. Коуч (партнер), в роли которого в процессе обучения выступает педагог, актуализирует субъектную активность учащегося в достижении успеха посредством открытых вопросов, обращенных к внутренним ресурсам, и сопровождает его в долговременном индивидуально-личностном развитии [4].

Метод проектов. Многие авторы разделяют точку зрения о том, что сегодня развитию субъектности способствует один из ведущих инновационных методов (и технологий) – метод проектов. Он позволяет развивать способность к выполнению нескольких ролей в группе: генератора идей, организатора, исследователя, критика, эксперта и т. д.; дает возможность развивать способность к целеполаганию, самоорганизации, умения и навыки выполнения деятельности поэтапно. В ходе выполнения проекта обучаемые учатся работать самостоятельно, приобретают опыт познавательной и учебной деятельности. В процессе проектной работы ответственность за обучение возлагается на самого обучаемого как индивида и как члена проектной группы. Таким образом, проект – это возможность для учащихся выразить свои собственные идеи в удобной для них творчески продуманной форме [5].

Методы RWCT. Reading and Writing for Critical Thinking – это развитие критического мышления через чтение и письмо. Эта технология насчитывает более 30 методов, все они объединены целью развивать субъектный опыт ученика и связаны правилами активного слушания, правилами диспута и мозговой атаки, а также работы в группе. Примерами таких методов могут послужить ассоциативная карта (или ментальная карта), синквейн, концептуальная таблица, fishbone (метод целеполагания, в основе которого лежит схематическая диаграмма в форме рыбьего скелета) и др. [6].

Создание ситуации выбора. Предоставление учащимся выбора в отношении того, что и как они изучают (при соответствующей поддержке), помогает им почувствовать больший контроль над своим обучением. Обучающиеся с большей вероятностью будут заинтересованными и мотивированными деятельностью, которую они выбрали сами. Обсуждение этих вариантов в парах и группах также может помочь им почувствовать себя частью учебного сообщества, развивая ключевые глобальные навыки, такие как критическое мышление, креативность, общение и сотрудничество. Ниже представлен пример таблицы на выбор материала для повторения (revision choice board), которую учащиеся заполняют сами (рис. 1), и форма представления проекта по выбору учащихся (project choice board) (рис. 2) [13].

Topic: Food and drink		
Say or write five _____ types of fruit. _____	Talk about _____ your favourite food and drink. I like / love ... My favourite food / drink is ...	Draw your _____ favourite meal. _____ Then _____ describe it. _____
Ask and answer. What do you have for breakfast / lunch / dinner? I sometimes / often / usually / always have ...	Write three sentences about _____ healthy foods that you like. _____	Talk or write about _____ food from another country. _____ In _____, people eat ... It's / They're ...

Рис. 1. Пример заполненной таблицы на выбор материала для повторения







Topic: The environment		
Aim(s): To raise awareness of the effects of climate change on your town or city and/or some possible ways of combatting it.		
Make a video 	Make a poster 	Write and perform a sketch 
Prepare a presentation 	Design a web page 	Your choice 

Рис. 2. Пример формы представления проекта

Еще одним способом предоставления учащимся выбора является внедрение обратной связи, управляемой учащимися (learner-driven feedback), когда учащиеся «управляют» диалогом обратной связи, запрашивая конкретную обратную связь. Например, учащиеся могут выбирать способ получения обратной связи: исправления в тексте, написанная от руки или напечатанная в электронном виде обратная связь, голосовое сообщение (аудиозапись) или личная консультация [12, 14].

Осознанное целеполагание. Учащихся с развитой субъектной позицией отличает то, что они имеют представление о том, чего они хотят достичь, и верят, что это находится в их власти. Они также могут размышлять о том, как они могут достичь своих целей. Другими словами, они сосредотачиваются не только на желаемом результате обучения, но и на процессе его достижения. Это, в свою очередь, может развить ценные навыки эмоциональной саморегуляции, показывая учащимся, что они могут влиять на свою жизнь посредством своего отношения и действий.

Приведем пример упражнения под названием «Я в будущем» (My Future Self), которое побуждает учащихся задуматься о своих личных целях, представляя себя в будущем опытными пользователями английского языка (рис. 3). Оно также заставляет их подумать, что они могут начать делать сейчас, чтобы воплотить свое видение в реальность. Данное упражнение больше всего подходит для подростков и взрослых, но может быть адаптировано и для учащихся младшего возраста [13].

Social life and relationships
I have friends from different countries.

Work and study
I work as a graphic designer in an international company. I speak to colleagues and clients in English every day.

Activities and experiences
I spend time socializing with my English-speaking friends.

Feelings and mental wellbeing
I feel calm and confident when I use English.

Language skills
I can speak confidently in informal and professional situations. I enjoy watching films and TV programmes in English.

Life skills
I work well in teams with people from different countries and backgrounds. I am good at finding creative solutions to problems.

Lifestyle
I work hard, but I make time to keep fit and see my friends.

Places
I live in a big city where there are lots of international people – maybe in another country.

How I will get there

What can you do, or start doing, now to help your future self?

Think about:

- learning
- life skills
- mental wellbeing
- physical health
- Write some promises about what you will do now to make your future self happy.

I promise to ...

- 1) find opportunities to practise speaking in English with people from different countries.
- 2) keep improving my graphic design skills and working on my portfolio.
- 3) improve my teamwork skills.
- 4) learn to manage my time more effectively (and make time for exercise).

Рис. 3. Пример формы для целеполагания

Самооценка. Самооценка играет важнейшую роль в формировании субъектной позиции учащихся. Это процесс, в ходе которого учащиеся оценивают свою работу и способности. Он вовлекает учащихся в открытие того, что они знают и что они чувствуют, а также того, что они могут сделать для улучшения. Некоторые приемы и действия для развития самооценки учащихся:

- простой вопрос учащимся после выполнения задания, чтобы получить обратную связь;
- предоставление контрольного списка того, что нужно включить в презентацию постера или плаката;
- ранжирование учащимися упражнений на уроке от наиболее до наименее полезных;
- указание учащимся просмотреть свою письменную работу еще раз, чтобы найти что-то, что они могли пропустить;
- предоставление письменной и устной обратной связи, особенно в форме вопроса, побуждающего учащихся задуматься о том, почему они написали или сказали что-то определенным образом;

- оценка учащимися своих собственных тестов, викторин и рабочих листов при использовании ключей к ответам [11].

Рефлексия. Важным элементом деятельности является рефлексия, которая побуждает учащихся лучше осознавать процесс обучения. Она также может дать ценную информацию о том, какие аспекты урока учащиеся поняли, а какие аспекты могут потребовать дополнительного внимания на будущих уроках. Билеты на выход (exit tickets) представляют собой вариант быстрого неформального оценивания, которые учащиеся заполняют в начале или в конце урока, чтобы поразмышлять над проделанной деятельностью. Ниже представлен набор выходных билетов, предназначенный для учащихся средней или старшей школы (рис. 4) [13].

<p>Exit ticket</p> <p>What have you learned in this lesson?</p> <p>What helped you to learn?</p>	<p>Exit ticket</p> <p>What questions do you have about today's lesson?</p>	<p>Exit ticket</p> <p>3 Write three things that you learned in this lesson.</p> <p>2 Write two things that you want to learn more about.</p> <p>1 Write one question that you have about this lesson.</p>
<p>Exit ticket</p> <p>How well did you understand this lesson?</p> <p>☹ 1 2 3 4 5 ☺</p> <p>Reason for your score:</p>	<p>Exit ticket</p> <p>What was the most useful or important thing that you learned in this lesson?</p> <p>How could you use this in the real world?</p>	<p>Exit ticket</p> <p>Something I understood well in this lesson:</p> <p>Something I'm still not sure about:</p>

Рис. 4. Билеты на выход

Таким образом, на сегодняшний день педагогическая практика представлена разнообразием эффективных методов, приемов и способов, которые служат успешными инструментами формирования субъектной позиции обучающихся. Перспективы исследования усматриваются в дальнейших систематизации и описании методов и приемов для формирования субъектной позиции учащихся на уроках английского языка, а также в разработке методических рекомендаций их использования.

Список литературы

1. Агафонова О.П. Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс]: автореф. – СПб, 2011. – URL: <https://www.dissercat.com/content/metod-proektov-kak-sredstvo-formirovaniya-subektnoi-pozitsii-mladshikh-shkolnikov-v-protsess> (дата обращения: 02.05.22).
2. Башкова Т.Н. Формирование субъектности младших школьников в условиях педагогического взаимодействия [Электронный ресурс]: автореф. – М., 2009. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-subektnosti->

mladshikh-shkolnikov-v-usloviyakh-pedagogicheskogo-vzaimodeistviya (дата обращения: 02.05.22).

3. Башкова Т.Н. Формирование субъектности учащихся // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2007. – № 3. – С. 26–29.

4. Ксенофонтова А.Н. Технология развития субъектной позиции учащегося // Вестник ЮУрГГПУ. – 2016. – № 7.

5. Кудрин А.Е. Развитие субъектности младших школьников в проектной деятельности // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2012. – № 3.

6. Максимова Т.А. Субъектная позиция. Компетентностный подход в обучении [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: <https://kzgov.docdat.com/docs/515/index-64499.html> (дата обращения: 02.05.22).

7. Медникова Л.А. Формирование субъектной позиции младшего школьника в образовательном процессе [Электронный ресурс]: автореф. – Кострома, 2010. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-subektnoi-pozitsii-mladshego-shkolnika-v-obrazovatelnom-protssesse> (дата обращения: 02.05.22).

8. Мурашева Е.С. Методика формирования субъектности младших школьников средствами языкового портфеля как компонента учебно-методического комплекса по иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 239 с.

9. Рябищенкова А.П. Педагогические условия развития субъектности младшего школьника в процессе интегрированного обучения (на примере иностранного языка) [Электронный ресурс]: автореф. – Курск, 2004. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-subektnosti-mladshego-shkolnika-v-protssesse-integrirrovann> (дата обращения: 02.05.22).

10. Соболева Э.А. Субъектная позиция школьника в обучении как необходимое условие формирования социальной компетентности личности [Электронный ресурс]. – 2021. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/590412> (дата обращения: 02.05.22).

11. Kilner A. Learner Self-Assessment Toolkit: ELSA Levels Literacy to 7. – 2012.

12. Larsen-Freeman D. On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective // The Modern Language Journal. – 2019. – Vol. 103. – P. 61–79.

13. Learner Agency: Maximising Learner Potential / P. Driver, D. Larsen-Freeman, X. Gao, S. Mercer. – Oxford: Oxford University Press, 2021.

14. Maas C. Receptivity to learner-driven feedback in EAP. ELT // Journal. – 2017. – Vol. 71. – P. 127–140.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ ПРИ РАЗВИТИИ УМЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО НА ИЗУЧАЕМОМ ЯЗЫКЕ

Мосина Маргарита Александровна
доктор педагогических наук, профессор кафедры
методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: margarita_67@inbox.ru

Клочко Мария Анатольевна
аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: mary.a.klochko@gmail.com

METACOGNITIVE SKILLS IN THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION IN A FOREIGN LANGUAGE

Margarita Mosina, Ph.D.
Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: margarita_67@inbox.ru

Mary Klochko
Postgraduate student,
Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: mary.a.klochko@gmail.com

Аннотация: данная статья посвящена теории метапознания, предложенной ее основателем Дж. Флейвеллем. Представленная четырехкомпонентной моделью, включающей сам феномен «метапознания», подразделенный на метакогнитивное знание и метакогнитивный опыт, а также взаимосвязи внутри самой модели; цели и задания, стратегии и действия, в настоящее время теория метапознания трактуется несколько иначе. В данной статье рассматриваются вопросы развития умения понимания прочитанного и формирования метакогнитивных умений при обучении чтению, как виду речевой деятельности. На основе теоретических положений в статье описывается разработанный практический инструмент, представляющий собой гид-опросник, для развития соответствующих навыков при обучении чтению на изучаемом языке, а также проведенный эксперимент. Кроме того, в статье предлагаются перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивные навыки, понимание прочитанного, метакогнитивное знание, метакогнитивная регуляция, рефлексия.

Abstract: the article is devoted to the theory of metacognition, offered by its founder-researcher J. Flavell. The model of metacognition comprises four classes of phenomena and their relationships. These classes are represented by metacognitive

knowledge, metacognitive experiences, tasks and goals, strategies and actions. Moreover, further modifications and their variants suggested by other authors can be found in the article. Based on the theoretical grounds, the guide-questionnaire for conscious reading and better reading comprehension in foreign languages was developed as a practical tool for fostering metacognitive and reading skills. In addition, a large-scale experiment is planned to be conducted among adolescent students who study English as a second language.

Key words: metacognition, metacognitive skills, reading comprehension, metacognitive knowledge, metacognitive regulation, reflection.

Развитие навыков чтения является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции владения иностранным языком. Однако не стоит забывать, что чтение может выступать не только как самостоятельный вид речевой деятельности, но и использоваться как средство формирования смежных языковых и речевых навыков и умений.

Очевидно, что когда чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, то чтение необходимо для получения нужной информации из какого-либо текста. Поэтому основной целью обучения чтению на иностранном языке является формирование умения чтения для извлечения необходимой информации из текста в достаточном объеме для решения конкретной речевой задачи, для чего обычно используются определенные технологии чтения.

Однако чтение выступает и как средство формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков. Благодаря чтению обучающийся может улучшить процесс усвоения языкового и речевого материала. Кроме того, все упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений также строятся с опорой на текст, как и письменные инструкции к упражнениям и заданиям. Умение читать в равной мере необходимо для выполнения коммуникативно-ориентированных заданий на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи.

Согласно Г.В. Роговой и В.И. Верещагиной, чтение определяется как единство процессуального и содержательного плана [3]. В рамках же данной статьи рассматриваться будет содержательный план чтения, нежели план процессуальный, т. е. формирование техники чтения у нас останется, так сказать, за пределами фокуса внимания.

Традиционно в методике преподавания иностранных языков об обучении иностранному языку говорят не только как о формировании иноязычной коммуникативной компетенции, но и как о средстве развития личности. Как известно, чтение представляет собой рецептивный навык, что предполагает восприятие текста, его понимание, нежели какую-либо реакцию-ответ на прочитанный текст, выраженную продуктивно. Для полного понимания прочитанного необходимо понимать язык на уровне слова, уровне предложения и уровне целого текста. Кроме того, читателю необходимо соотнести информацию из текста с их знанием о мире и встроить эти новые знания в их систему представлений о мире. Нужно также отметить, что в современном мире

иностранный язык рассматривается не как самоцель, а как средство получения новой информации и осуществления коммуникации с представителями других культур. Поэтому чтение на иностранном языке для получения новой информации об окружающей действительности для обучающегося является крайне важным аспектом дальнейшего развития личности.

Таким образом, данная статья посвящена развитию умения понимания прочитанного и формированию метакогнитивных умений при обучении чтению, кроме того, мы попытаемся ответить на вопрос «What makes a good reader?». Итак, предметом нашего внимания является проблема развития умения понимать прочитанное на иностранном языке у обучающихся и использования иностранного языка как средства получения знаний. Независимо от уровня владения языком, обучающиеся младшего возраста все же воспринимают чтение больше, как процесс декодирования, нежели как процесс получения новой информации из текста. Это происходит потому, что даже обладая высоким уровнем развития техники чтения, обучающиеся младшего возраста менее способны к восприятию абстрактных идей и понятий, интерпретации прочитанного, анализу событий в тексте, анализу своих действий и происходящего вокруг. Это справедливо и для чтения на родном языке. Таким образом, младшие ученики больше увлечены тем, как они читают, чем что именно они читают. Исходя из этого наиболее интересным для нас представляется позднеподростковый и раннеюношеский возраст учеников, поскольку данный возраст является наиболее чувствительным в развитии рефлексии.

При том, что все аспекты языка и виды речевой деятельности значимы в равной степени, в настоящее время, когда многие стороны жизни переходят и протекают именно в онлайн-пространстве, приобретают особое значение и даже начинают доминировать такие виды речевой деятельности как чтение и письмо, рецептивные и продуктивные умения соответственно.

В последние годы произошел огромный скачок в развитии информационно-коммуникационных технологий и цифровой техники, что значительным образом сказалось на увеличении времени нахождения онлайн в общем и развитии навыка чтения в частности. Очевидно, что при большом объеме информации лидирующие позиции приобрело именно просмотровое чтение, ведь *scrolling*¹ преобладает среди всех других действий, осуществляемых при выходе в Интернет. К сожалению, мы можем наблюдать, что чтение также приобрело фрагментарный характер и отличается тем, что линейный нарратив уступил свое место вездесущей гиперссылке, что иногда негативным образом сказывается на понимании прочитанного, поэтому как никогда важно развивать навыки осознанного чтения.

Таким образом, для успешного обучения и осознанного чтения в условиях избыточного количества информации учащемуся необходимо

¹ The action of moving displayed text or graphics up, down, or across on a computer screen in order to view different parts of them [LEXICO: Oxford] <https://www.lexico.com/en/definition/scrolling>

обладать метакогнитивными умениями, т. е. уметь совершать действия, выполняемые под контролем сознания, направленные на управление своей познавательной деятельностью.

В соответствии с этим, стоит отметить, что метакогнитивные процессы выделяются в науке в особый класс психических процессов и детерминируются как «вторичные», поскольку метакогниция (метапознание) считается видом мышления более высокого порядка.

Кроме того, нельзя не сказать также, что терминология в данной области, а от случая к случаю и ее интерпретация пока что не являются устоявшейся и общепринятой, отчего их трактовка иногда различается.

Итак, являясь видом мышления второго, более высокого порядка, метапознание включает в себя функцию контроля над познавательными процессами, задействованными в обучении [2]. Выделяют когнитивные процессы, такие, как например, понимание текста, и метакогнитивные мыслительные процессы, а именно собственная оценка понимания текста. Так, согласно российскому исследователю В.В. Давыдову, основу учебной деятельности, позволяющую эффективно осваивать содержание разных учебных дисциплин, составляют планирование, рефлексия и анализ [1].

Обращаясь к самым ранним исследованиям в области метапознания, стоит отметить, что у истоков были Дж. Флейвелл и А. Браун [4, 6]. Дж. Флейвелл предложил четырехкомпонентную модель, которая не только включала сам феномен «метапознания», подразделенный на 1) метакогнитивное знание, 2) метакогнитивный опыт; но и отражала взаимосвязи внутри его модели: 3) цели и задания, 4) стратегии и действия.

В данной модели метакогнитивные знания были определены как знания и убеждения о факторах, влияющих на обучение, которыми обладает личность. Дж. Флейвеллом были выделены 3 категории факторов: переменная самой личности обучающегося, переменная предложенного задания, переменная стратегий, используемых для выполнения задания.

Метакогнитивный опыт определялся как субъективная внутренняя обратная связь на прогресс в обучении, будущие ожидания по окончании обучения, степень понимания новой информации и соотнесение ее со старыми знаниями. Также этот компонент своей модели Дж. Флейвелл называл «поток сознания», в котором информация, память и предыдущий опыт вовлекаются в процесс решения текущей проблемы [5, 6].

Метакогнитивные цели и задания представляли собой постановку целей для достижения желаемых результатов и выполнения заданий, необходимых для успешного процесса обучения чему-либо.

Метакогнитивные стратегии и действия направлены на контроль когнитивных процессов и достижение поставленной цели. Обучающийся с хорошими метакогнитивными навыками, по утверждению Дж. Флейвелля, способен вести наблюдение за собственным образовательным процессом, планировать и производить мониторинг своих когнитивных действий

и осуществлять сопоставление своего результата с внутренним и внешним стандартом.

Однако впоследствии Дж. Флейвелл предложил несколько иную классификацию метакогнитивного опыта и подразделил его на чувство/осознание того, что что-то непонятно; чувство/осознание, что что-то сложно или просто запомнить, решить, понять; чувство/осознание, что обучающийся приближается к своей поставленной когнитивной цели или же напротив движется к неудаче.

В работах Браун термин «метакогнитивной регуляции» был выделен в отдельное явление, а метакогнитивное знание было модифицировано и разделено на декларативное, процедурное, условное и концептуальное [4].

Декларативное знание представляет собой фактическую информацию, то, каким образом можно применить декларативную информацию, получило название процедурного знания. Условное знание относится к определению обстоятельств, в которых декларативное знание может быть использовано; что же касается концептуального знания, то оно определяется как понимание теорий, принципов, моделей, классификаций и другого вида анализ декларативного знания.

Таким образом, метапознание определяется как конструкт, относящийся к размышлениям о собственном мыслительном процессе и человеческой способности осознавать собственный ход мыслей [7]. Прикладные исследования в педагогической психологии утверждают, что использование метакогнитивных стратегий важно для совершенствования образовательного процесса, поскольку они позволяют учащимся планировать, контролировать и оценивать собственную учебу [8].

Исходя из вышеизложенного, был разработан гид-опросник для качественного, осознанного чтения текстов на иностранном языке. Для апробации его эффективности был проведен эксперимент. В фокусе внимания данного эксперимента находился учащийся 10 класса, который ответственно и с готовностью согласился помочь, поучаствовать и выполнить задание. В качестве обратной связи, испытуемый поделился своим мнением в ходе беседы по окончании выполнения предложенного задания.

В ходе эксперимента испытуемому было предложено прочитать два текста на английском языке и выполнить задания к ним. Тематика текстов была выбрана с учетом пройденного материала. Чтение первого текста и выполнение заданий происходило без использования гида, а после прочтения второго текста испытуемому было предложено ответить сначала на вопросы и только потом выполнить задания. Для работы над текстами было выделено по одному астрономическому часу. Тексты были отобраны из серии Cambridge Discovery Education Interactive Readers. В качестве справочной литературы для выполнения задания в распоряжении испытуемого был предоставлен толковый англо-английский словарь Longman Dictionary of English Language and Culture.

В нижеследующей таблице можно ознакомиться с вопросами данного гида. Всего было сформулировано 36 вопросов открытого и закрытого типа.

В таблице вопросы представлены согласно классификации, а не в хронологическом порядке работы над текстом, как это было сделано в бланке, предложенном испытуемому.

Пока обучающийся читает текст в его сознании уже формируется определенная реакция-ответ на читаемый текст, поэтому некоторые действия он уже осуществляет во время прочтения. Однако для тщательной работы над текстом логичным кажется предложить следующий гид-опросник для эффективного/осознанного чтения на иностранном языке. Стоит отметить, что по мере прочтения, концептуальное знание обновляется и после прочтения текста оно уже не то, что было до прочтения текста.

Гид-опросник для эффективного/осознанного чтения на иностранном языке

Метакогнитивная регуляция	Метакогнитивные знания
	<p>Декларативное знание After-reading:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) What information was new for me in the text? 2) What information was interesting for me? 3) Did the text meet my expectations? 4) Was the text useful? 5) Why did I read the text? 6) What for I was given this very text? 7) What did I like in the text (words, phrases, sentences, topic, pictures, layout, heading, graphs, etc.)? 8) What didn't I like in the text?
Планирование	<p>Условное знание Pre-reading:</p> <ol style="list-style-type: none"> 9) What kind of reading is better for me? (Online/offline) 10) What do I need for comfort reading? (Eng-Eng Dictionary? Eng-Rus Dictionary? Light? Silence?) <p>Post-reading:</p> <ol style="list-style-type: none"> 11) How much time did it take me to read the text? 12) Did I spend more time that it was planned? / that I thought?
Мониторинг	<p>Процедурное знание While-reading:</p> <ol style="list-style-type: none"> 13) Did I take notes/underline anything? 14) Should I re-read anything to understand it better? 15) What makes me stop reading every time when I don't understand? 16) Did I manage to guess the meaning of words from the context? 17) Have I read any texts of the kind before?
	<p>Концептуальное знание Post-reading:</p> <ol style="list-style-type: none"> 18) Did it remind me of anything? 19) Did anything amaze me? 20) What did I expect from the text? 21) What was a true discovery for me? 22) What new ideas did I get after reading the text? 23) Did the text change anything in my understanding of the topic?

Метакогнитивная регуляция	Метакогнитивные знания
	24) What information seemed thought-provoking to me? 25) What information seemed controversial to me? 26) Did the text inspire me to read/know more? 27) Did I highlight the words or sentences that inspired me to know more? 28) What would I like to know more about the topic?
Оценивание Self-assessment	Самоосмысление 29) What was unclear for me? (new words, unreadable names, complicated ideas, numbers, graphs etc.)? 30) What were the predicaments? 31) What did I do to solve the problem? 32) What did I need to solve the problem? (Dictionary? Grammar book? etc.) 33) Was the text easy or difficult for reading? 34) Was the text easy or difficult for understanding? 35) Was it easy or difficult to follow the author's style (the way of formulating ideas)? 36) What made me doubt concerning the ideas from the text? ИТОГО: 36 вопросов

Для осуществления обратной связи был выбран метод качественного исследования, а именно глубинное интервью. Это оказалось удачным решением, поскольку благодаря данной форме учащийся поделился своим опытом чтения не только в ходе эксперимента, но и тем, как обычно он читает тексты на изучаемом языке. В ответах можно было проследить его опасения, сомнения и предубеждения по отношению к сложности/ простоте чтения на английском языке.

В ходе глубинного интервью учащийся отмечал, что его удивило, что один из текстов совпал с темой его увлечений, и что он под другим углом посмотрел на то, что читать можно не только по заданию, но и для себя, а тексты могут отвечать его персональным интересам. Кроме того, испытуемый заметил, что вопросы из представленного гида навели его на размышления, какой именно материал ему стоит повторять, в чем у него оказались слабые и сильные стороны. Также учащийся обнаружил, что никогда раньше не задумывался о процессе чтения. Кроме того, испытуемый заметил, что раньше он обращал внимание только на поиск незнакомых слов и больше не перечитывал текст, отчего картина полного понимания текста у него обычно не совсем складывалась. Более того, он выразил желание воспользоваться вновь данным гидом, однако заметил, что хорошо бы эти вопросы или их часть держать в памяти во время чтения.

Таким образом, в ходе данного эксперимента была подтверждена релевантность метакогнитивного подхода к изучению иностранного языка и развитию навыка чтения на изучаемом языке, что стимулирует последующие исследования в данной области. В дальнейшем планируется расширить

масштаб проводимого эксперимента – будут привлечены и другие испытуемые, отвечающие схожим параметрам: возраст, общая эрудиция, одинаковая ступень образования, достаточный уровень развития продуктивных и рецептивных навыков на изучаемом языке.

Исходя из разработанного гида-опросника, можно выделить характеристики, которыми следует обладать читателю, т. е. можно ответить на вопрос «What makes a good reader?». Итак, для осознанного и эффективного чтения нужно уметь анализировать не только сам текст (его содержание и форму), но и собственный процесс чтения, осознавать свои сильные и слабые стороны и решать проблемы, возникающие в процессе чтения, нужно обладать языковой догадкой (т. е. быть способным догадаться о значении слова из контекста), и кроме того, быть способным спланировать последующие действия по поиску заинтересовавшей информации.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
2. Карпов А.А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. – 72 с.
3. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1998. – 224 с.
4. Brown A.L. Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms // *Metacognition, Motivation, and Understanding*. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. – P. 65–116
5. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. – 1979. – № 34. – P. 906–911.
6. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence, 1976. – P. 231–236.
7. Nelson T.O. Consciousness and metacognition // *American Psychologist*. – 1996. – № 51. – P. 102–116.
8. Oxford R. Language learning strategies // *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. – Cambridge University Press, 2002. – P. 166–172.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A MILITARY UNIVERSITY WITH THE USE OF MULTIMEDIA LINGUO-DIDACTIC MATERIALS

Назарова Анастасия Викторовна

канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: an.nasarowa@gmail.com

Соболь Наталья Владимировна

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков,
Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Пермь
E-mail: sobolnvpvi@yandex.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

Anastasiia Nazarova, Ph.D.

Associate Professor, Romano-Germanic Languages and
Intercultural Communication Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: an.nasarowa@gmail.com

Natalya Sobol, Ph.D.

Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Perm
E-mail: sobolnvpvi@yandex.ru

Аннотация: в работе дополнено понятие «мультимедийная компетентность» с точки зрения теории цифровой грамотности и иноязычной речевой деятельности, а также определили и раскрыли принципы организации учебного процесса для развития мультимедийной компетентности курсантов. Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке и внедрении в учебный процесс методики преподавания иностранного языка с использованием мультимедийных лингводидактических материалов и подборе содержания лингводидактических материалов и мультимедийных ресурсов для обучения иностранному языку.

Ключевые слова: мультимедийная компетенция, лингводидактические материалы, мультимедийные ресурсы, преподавание иностранного языка в военном вузе.

Abstract: the authors have supplemented the concept of "multimedia competence" from the perspective of the theory of digital literacy and foreign-language speech activities, and also defined and disclosed the principles of organizing the learning process for the development of cadets' multimedia competence. The practical significance of the research results lies in the development and introduction into the educational process a methodology for a foreign language

teaching with the use of multimedia linguo-didactic materials and the selection of the content of linguo-didactic materials and multimedia resources for a foreign language teaching.

Key words: Multimedia Competence, Linguo-didactic Materials, Multimedia Resources, Foreign Language Teaching in a Military University.

Modern gadgets and interactive applications, due to their accessibility and ease of use, have become an integral part of the educational process in the 21st century. Students of civilian universities have a wide range of possibilities of how to find, process, and present the necessary information. Students of a military university, due to the specific nature of the educational establishment, are under a different set of conditions nowadays.

In this regard, it becomes relevant to familiarize cadets with free access and work with any information through the assimilation and use of information technologies. In other words, the development of students' multimedia competence is in the focus of higher military educational institution.

Let us turn first to the very phenomenon of "multimedia competence". We take as a key definition the variant of K.E. Bezukladnikov, M.N. Novoselov and B.A. Kruse, who consider multimedia competence as "a complex resource of an individual that provides the possibility of effective multifaceted activities in the field of education through the help of multimedia" [1].

On the one hand, this generalization allows you to distinguish its common components and structure. On the other hand, it makes it impossible to take into account the specific character of the organization of training at a military university and particular nature of individual subjects, which serve as a filter for the use of modern technologies and techniques. Based on all this, there is a need for a particular formulation.

So, the cadets' multimedia competence should be understood as their readiness and ability to use professionally and culturally significant multimedia foreign language resources for the purpose of professional development and organization of professional interpersonal cooperation.

For a future officer, such a context serves as a means of constructing a multimedia identity in a combination of cultural and behavioral aspects.

The levels of development of the cadets' multimedia competence have been identified and described in accordance with the positions "Know, Be able, Master" (Table 1) [3].

Table 1

Development Levels Descriptors of Cadets' Multimedia Competence

Low Level	<u>Know:</u> <ul style="list-style-type: none"> • have a patchy notion of multimedia information formats; • have a fragmented notion of the capabilities of multimedia component processing programs. 	<u>Be able to:</u> <ul style="list-style-type: none"> • find it difficult to use individual programs and media processing tools. 	<u>Master:</u> <ul style="list-style-type: none"> • demonstrate the poor activity of selecting multimedia tools to solve the educational problem.
------------------	---	---	--

High Level	<u>Know:</u> <ul style="list-style-type: none"> allow inaccuracies in the definition of multimedia formats; provide characteristics of basic capabilities of multimedia component processing programs. 	<u>Be able to:</u> <ul style="list-style-type: none"> allow minor (insignificant) errors in the use of individual programs and media processing tools. 	<u>Master:</u> <ul style="list-style-type: none"> perform well with particular reproductive training tasks.
Uplevel	<u>Know:</u> <ul style="list-style-type: none"> have a complete picture of the main formats of multimedia information; identify the main capabilities and uses of media component processing programs. 	<u>Be able to:</u> <ul style="list-style-type: none"> allow minor errors in the use of individual programs and media processing tools. 	<u>Master:</u> <ul style="list-style-type: none"> be capable to solve particular problems by productive methods.

The development of multimedia competence is a single task, which implies the creation of a special linguistic information environment.

The academic teaching staff of the Department of Foreign Languages of Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation conducts scientific and practical work in this direction. Modern multimedia didactic tools which can increase the effectiveness of the educational process are being investigated and tested.

The linguistic information environment is a set of various information resources, technical and methodological support in a foreign language, which act as a means of formation and development of students' language and speech potential [4].

The teacher faces the task of using all the advantages of a digital educational environment in order to create a modern dynamic lesson.

In this regard, the appeal to the "PADagogical wheel" (from iPad) of the Australian scientist Allan Carrington seems timely and relevant.

An Australian teacher has developed his own model for planning the results and learning process of modern pedagogy of the 21st century. He considers the wheel as a reference scheme consisting of tasks and questions that serve as a structured guide for the teacher [2].

The organization of training at a military university, due to its peculiarities, poses a number of certain requirements both to the model of a graduate of a military university, a future officer, and to the technological side of the training process itself.

Taking these factors into account, we adapted and developed the "PADagogical Wheel" of multimedia technologies that meets the goals of Foreign Language teaching course and types of activities of cadets (Figure 1) [2].

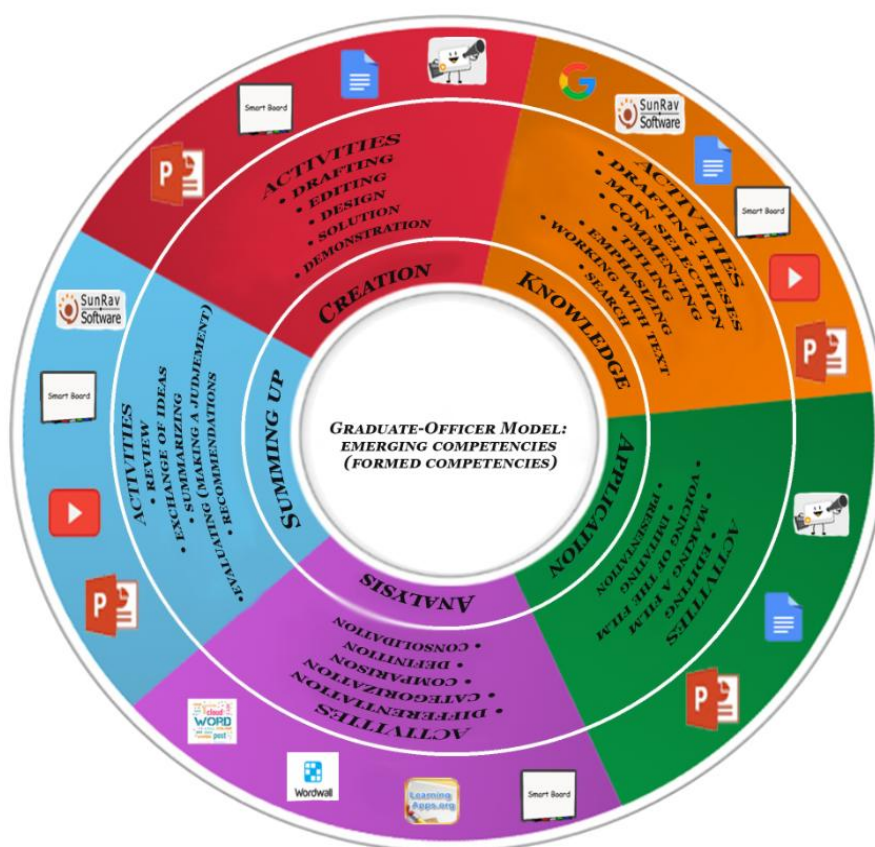


Fig. 1. "PADagological Wheel" of Multimedia Technologies for Cadets

The goal of our research is the development and experimental testing of multimedia linguo-didactic resources and materials. To achieve the goals desired, a certain set of research methods was used: theoretical methods (study and analysis of pedagogical, methodological, psychological literature; analysis and generalization of domestic and foreign pedagogical experience on the research problem); empirical methods (interviewing, observation, conversation, experiment); statistical methods (quantitative and qualitative analysis of the experimental results).

In relation to the study, experimental training was conducted, the purpose of which was to develop and test a foreign language teaching methodology using multimedia linguo-didactic materials and resources.

To achieve the goal, the following objectives were set:

- to select the content of profession-oriented texts that serve as an integrative basis in a foreign language teaching and are in line with selected specialities of cadets ("Special Purpose Vehicles," "Ballistic, Artillery and Missile Weapons," "Use and Operation of Purpose-made Automated Systems," "Information and Communication Technologies and Communication Systems," "Biology," "Rear Support," "Special Radio Engineering Systems", Ground Transportation and Technological Equipment");

- to test multimedia training technologies, check their effectiveness.

During the experimental training, conversations, surveys, interviews of cadets of the Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation were

conducted. Their analysis and synthesis made it possible to come to the conclusion that initially cadets of the 1st and the 2nd courses of all faculties have a low level of multimedia competence. This situation is due to the lack of school or university experience in the use of various kinds of online platforms and generators, smart boards, interactive multimedia presentations, the Internet in classes.

To conduct classes of a Foreign Language course in a freshman year topical didactic materials were developed: "Training at a Military Institute. Personal Data of a Soldier", "Armed Forces of the Country the Language We Study", "Peculiarities of Warfare in Modern Conditions"; the same work was performed for a sophomore year: "Main Directions of the Development of Material and Technical Support of Foreign Armies Units", "Main Directions of the Information Technologies Used by Foreign Armies Units", "Main Directions of the Canine Services Training and Activities of Foreign Armies Units", "Main Directions of Rear Services Training and Activities in Foreign Armies Units".

Selected multimedia linguo-didactic resources and content were introduced into the training process depending on the purpose of the lesson and on the technical support of the lecture hall.

The functional versatility of technologies made it possible to combine resources and use them comprehensively in the course of one lesson. They helped to train and prepare cadets for productive types of speech activities (speaking, reading, translation) and develop lexical and grammatical skills and abilities at the reproductive and productive levels.

The portfolio gives a wide idea of the dynamics of the results of training, as well as cadets' creative work. Different forms of language portfolio tasks develop cadets' reflexive self-esteem. They are aimed at the main aspects of foreign language speech communication and the components of educational activities for mastering the language and culture studied: cadets' awareness of their needs to learn language and culture, profiling the final product in mastering of a foreign language, awareness of communicative goals and skills in the practical use of a foreign language, criteria for their evaluation, monitoring the development of these skills, analyzing their own problems when learning a foreign language, choice of strategies and techniques in the course of a language study, evaluation of own experience of using the foreign language in educational and sociocultural activities, experience of language and culture study, etc.

Various types of questionnaires, self-assessment checklists, assessment scales are used as tasks for reflexive cadets' self-assessment, for example, "How effectively have I performed this work?", "What have I learned?," "How can you perform a task like...?" etc. They are compiled on definition and descriptors of multimedia competence levels base (Table 1). The tasks are personally oriented and are aimed at self-assessment and analysis by cadets of the effectiveness and difficulties of the practical use of the language studied in accordance with the basic characteristics of the foreign language reference level. Tasks for reflexive self-esteem are formulated in

such terms as: "I can...", "My difficulties in the process of communication are related to...", "I need...", etc.

The final survey was conducted in cadets' groups, the questions of which are presented in Table 2.

Table 2

Final Survey

№	Questionnaire Issues:
1	If you had a choice, where would you go: to classes using multimedia technologies or to the classes of traditional teaching methods, all other things being equal?
2	What multimedia technologies can promote: <ul style="list-style-type: none"> - individualization of learning; - changing the nature of the cadets' cognitive activity; - stimulating the desire of cadets for constant self-improvement; - strengthening interdisciplinary learning linkages; - increasing flexibility, mobility of the educational process, its constant updating?
3	What special characteristics of multimedia technologies have you noticed? <ul style="list-style-type: none"> - convenient delivery of educational material; - different ways of information presentation (text, image, video, sound and animation); - high quality on the screen image (brightness, clarity, color); - dynamic pace of the lesson and large volume of the material under consideration; - workgroup computing.
4	What do multimedia technologies provide? <ul style="list-style-type: none"> - diversify the forms of lessons; - a feedback; - a wide use of gaming techniques; - strengthen the training activities of the cadets; - increase motivation to learn a foreign language.
5	What attracts you in multimedia technologies? <ul style="list-style-type: none"> - facilitate the perception and learning of new material; - promote the cadets' mental growth; - increase the interest to the subject studied; - stimulate the independent and creative search for new ideas; - reduce the types of weary work at the lesson; - form cadets' adequate self-assessment and create conditions for independent work.
6a	Evaluate the effectiveness of multimedia technologies lessons using a five-point system.
6b	Evaluate the effectiveness of traditional methods lessons using a five-point system.

The histogram of the scoring by students of multimedia technologies lessons and traditional teaching methods lessons is presented in Figure 2. Questions 6a and 6b are presented here in a bar diagram. It can be seen that cadets mark lessons with multimedia technologies with a top grade (72.72 and 27.27 % of respondents, respectively, blue columns). The "good" mark (63.63 % of respondents) prevails when evaluating classes using traditional methods; only 9.09 % of respondents rated them as "great" and 27.27 % rated them as "satisfactory" (red columns).

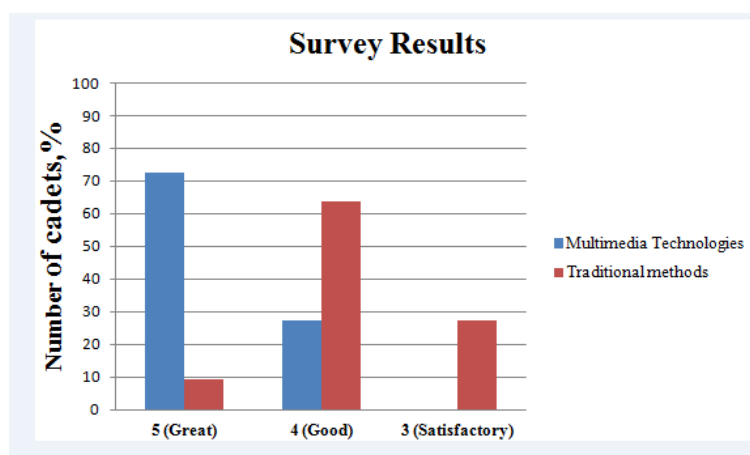


Fig. 2. Results of the Cadets' Survey: question 6 (a, b)

As a result, it was established that the update of software and technical support of the Department of Foreign Languages of Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation positively affected the motivation of cadets to the discipline being studied. Through specially selected multimedia linguo-didactic resources, it was possible to cover such aspects of the educational process as value-oriented, content-procedural, resource-managemental.

Other positive factors include optimizing the costs of providing the educational process: reducing the time for reproductive work, and reducing the cost of printing educational materials.

Supervision of cadets proved that most of them managed to increase the level of digital literacy when working with information and technologies. Handling multimedia technologies is becoming a familiar phenomenon for them: confidence appears, the speed of reaction increases, the decision-making develops; there is a keen interest in multimedia programs, as well as a desire to develop something of the kind by themselves.

Список литературы

1. Bezukladnikov K.E., Novoselov M.N., Kruze B.A. The International Teachers Foreign Language Professional Communicative Competency Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – 154. – P. 329–332.
2. Carrington A. The Padagogy Wheel [Электронный ресурс] // *Education Technology Solutions*. – URL: <https://educationtechnologysolutions.com/2016/06/padagogy-wheel/> (дата обращения: 29.03.2021).
3. Medienkompetenz fördern: Impulse, Ideen & Quellen [Электронный ресурс]. Homepage. – URL: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/medienkompetenz-foerdern-impulse-ideen-quellen> (дата обращения: 12.03.2021)
4. Sonnenburg N. *Veränderungen durch die Digitalisierung in der Schule – wie können digitale Tools Lehrkräfte unterstützen?* Bildung, Schule, Digitalisierung. Waxmann, Münster, 2020.

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Нельзина Елена Николаевна

*канд. педагог. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nelzina@mail.ru*

Грацилёва Юлия Игоревна

*студентка 752 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: gratsilevaji@gmail.com*

MODERN MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' INDEPENDENT WORK SKILLS IN THE PROCESS OF MASTERING ENGLISH

Elena Nelzina, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nelzina@mail.ru*

Julia Gratsileva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 752
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: gratsilevaji@gmail.com*

Аннотация: статья посвящена развитию самостоятельной работы школьников на уроке английского языка с помощью современных методов и технологий. В статье рассматриваются роль, место и виды самостоятельной работы, использование метода проекта и работы по станциям как средств развития самостоятельной работы учащихся.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, метод проектов, работа по станциям.

Abstract: the article is devoted to the development of independent work of schoolchildren in the English lesson using modern methods and technologies. The article discusses the role, place and types of independent work, the application of the project method and stations work. To solve and overcome the problems and difficulties of learning a foreign language, the teacher needs to use modern technologies, moreover, it is believed that teaching independent activity of schoolchildren in a foreign language lesson contributes to the creation of an atmosphere conducive to learning, thanks to which the learning process will be successful, diverse and interesting.

Key words: organization of independent work, project method, stations work.

Современные учебные программы по школьным предметам, в том числе и по иностранному языку, содержат требование формировать у учащихся универсальные учебные действия и воспитывать учебную самостоятельность, что в дальнейшем позволит учащимся осуществлять образование на протяжении всей жизни. Самостоятельная работа – это планируемая в рамках учебной программы работа школьников, которая выполняется по заданию и методическому руководству учителя, но без его непосредственного участия, поэтому современная школа требует от педагога такой организации учебной деятельности учащихся, при которой учащиеся учатся самостоятельной деятельности, самодобыванию знаний и самостоятельной тренировке иноязычного материала [2, с. 103].

Правильно организованная самостоятельная работа учащихся повышает мотивацию к учению, способствует повышению уверенности в себе, создает хорошие отношения между преподавателем и учащимися. Самостоятельная работа способствует развитию когнитивных навыков, связанных с памятью, вниманием, решением проблем и задач [7].

Существуют различные формы организации самостоятельной работы, среди которых чаще всего используются индивидуальная и групповая формы организации самостоятельной работы.

Индивидуальная самостоятельная работа не предусматривает сотрудничество учащихся и направлена на самостоятельную проработку тех или иных заданий и более того на развитие познавательного интереса школьника. Однако открывается возможность сотрудничества ученика и учителя.

Групповая форма организации самостоятельной работы становится все более популярной у современных педагогов, так как это наиболее простая и доступная форма сотрудничества учащихся на уроке. Замечается, что наибольшей эффективности данная форма достигает тогда, когда в группе оказываются ученики с разными уровнями успеваемости [4].

Существует множество методик и технологий, с помощью которых учителя могут развить в школьниках необходимые в современном мире умения и навыки самостоятельной работы [3]. В рамках данной статьи остановимся на «Методе проектов» и на «Обучении по станциям», которые дают возможность использовать обе формы организации самостоятельной работы.

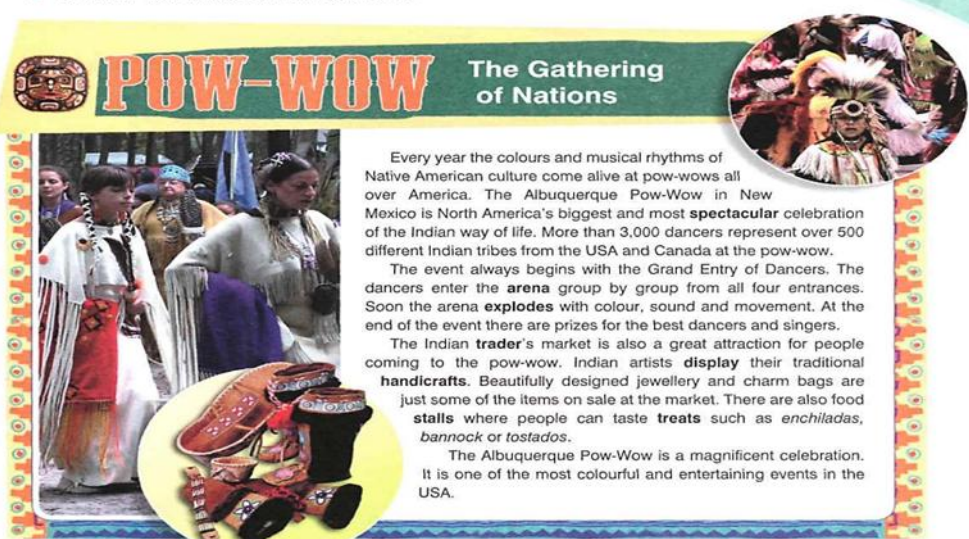
В современных учебниках по английскому языку включены задания на создание разнообразных проектов. Это могут быть мини-проекты в рамках одного урока и макро-проекты, которые требуют большего времени для создания конечного продукта. Так, в учебнике «*Spotlight 9*», после изучения каждого модуля есть раздел «*Culture Corner*», в котором присутствует проектное задание по изучаемой теме, например, «*Празднования*». После прочтения текста об Индейской культуре в Альбукерке и выполнения ряда заданий ученикам предлагается выполнить проект – задание 4. В данном задании учащиеся должны найти и представить информацию о культурном событии в своей стране в виде статьи [1, с. 21]. После представления проектов

можно создать сборник из работ учащихся и разместить его на сайте школы, в школьной газете или даже поучаствовать в конкурсе. Данный мини-проект можно охарактеризовать как исследовательский, монопредметный, на усмотрение учащихся и учителя проект может быть индивидуальным или групповым.

CULTURE CORNER 1

1 🎧 Look at the pictures and listen to the music. What do you think Pow-Wow is? Read the text to find out.

POW-WOW The Gathering of Nations



Every year the colours and musical rhythms of Native American culture come alive at pow-wows all over America. The Albuquerque Pow-Wow in New Mexico is North America's biggest and most **spectacular** celebration of the Indian way of life. More than 3,000 dancers represent over 500 different Indian tribes from the USA and Canada at the pow-wow.

The event always begins with the Grand Entry of Dancers. The dancers enter the **arena** group by group from all four entrances. Soon the arena **explodes** with colour, sound and movement. At the end of the event there are prizes for the best dancers and singers.

The Indian **trader's** market is also a great attraction for people coming to the pow-wow. Indian artists **display** their traditional **handicrafts**. Beautifully designed jewellery and charm bags are just some of the items on sale at the market. There are also food **stalls** where people can taste **treats** such as *enchiladas*, *bannock* or *tostados*.

The Albuquerque Pow-Wow is a magnificent celebration. It is one of the most colourful and entertaining events in the USA.

Рис. 1

2 a **RNE** Read again and mark the sentences as T (True), F (False) or Ns (Not stated).

- 1 The Albuquerque Pow-Wow is the only event of its kind in the USA.
- 2 There aren't many different Native American tribes left.
- 3 The best dancers win prizes.
- 4 Everyone makes their own costumes.
- 5 Only Native Americans can attend the Pow-Wow.

b Match the words in bold to their meaning.

- impressive • seller • stadium • exhibit
- bursts • stands • refreshments • crafts

3 🎧 Listen to and read the text. Make notes under the headings. Use your notes to tell your partner all about the Albuquerque Pow-Wow.

- what is it & where it takes place
- what people do
- food & music
- how people feel about it

4 **Project:** Find out about an interesting cultural event in your country. Make notes under the headings in Ex. 3. Use your notes to write a short article about it for the school magazine (60-100 words).

Рис. 2

Работа над организацией самостоятельной работы над проектом может проходить следующим образом.

Первый этап – Мотивация учащихся. Учитель старается заинтересовать учащихся содержанием текста, и предлагает подумать о каком-то интересном культурном событии в своей стране таким образом, чтобы заинтересовать жителей других стран и пробудить их желание увидеть данное событие своими глазами. Уже на мотивационном этапе учащиеся могут предположить, какие конечные продукты можно создать, работая над этим проектом;

Второй этап – Организационный. На данном этапе определяется размер групп в соответствии с объемом и сложностью проекта, также происходит само разделение на группы;

Третий этап – Практический. На создание проекта не всегда хватает одного урока, поэтому на данном этапе учащиеся должны практиковать любые языковые навыки, которые им могут понадобиться – возможно, формы вопросов (для гостей и интервью), написание писем, использование отчетной речи и т. д.;

Четвертый этап – Разработка материала. На данном этапе каждая группа должна определиться с конечным продуктом, распределить обязанности.

Пятый этап – Сбор информации. Этот этап в наибольшей степени связан с индивидуальной самостоятельной работой. Ребятам предстоит поиск информации о выбранном событии, возможно, опрос одноклассников или взрослых о том, какое значение для них имеет это событие, и как они празднуют его. Результаты опроса могут быть отражены в проекте в виде диаграммы или интервью;

Шестой этап – Сбор конечного продукта. На данном этапе каждая группа собирает материалы своих исследований, создают конечный продукт и подготавливают речь для презентации классу;

Седьмой этап – Презентация проекта [6, с. 992–1000].

Работая индивидуально и в группе над проектом учащиеся учатся организовывать свое время, ставить перед собой познавательную задачу, находить пути ее решения, ответственно относиться к своей работе, так как от нее зависит успех всей группы.

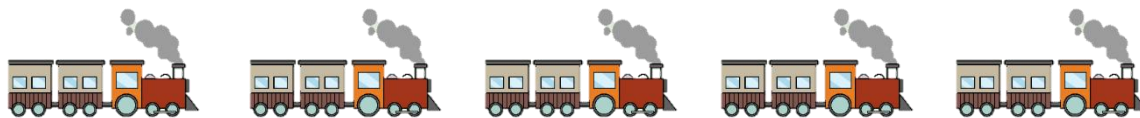
Чтобы развивать самостоятельность учеников на протяжении всего образовательного процесса, учителю необходимо использовать и разнообразные приемы и формы организации самостоятельной работы на уроках иностранного языка. Одной из современных организационных форм занятия является **обучение по станциям**. Данный тип организации занятий по иностранному языку включает в себя деятельностную основу и направлен на развитие общеучебных умений учащихся [5, с. 31–35].

В учебнике *«Spotlight 9»*, в каждом модуле присутствует раздел *«Grammar in Use»*, который содержит большое количество заданий на отработку грамматических явлений. Чтобы сделать изучение грамматики более интересным, а самостоятельную работу более продуктивной, можно разработать урок работы по станциям, используя задания из учебника по теме *«Infinitive/ -ing forms»* [1, с. 30–31].

Организация такого урока разделена на определенные **этапы**:

Первый этап – Информационно-ориентировочный. Учитель объясняет учащимся особенности такого занятия, знакомит с заданиями, маршрутными листами, устанавливает лимит времени на прохождение каждой станции, мотивирует учеников на выполнение заданий [5, с. 31–35]. Представим, что у нас среднестатистический класс из 20 учеников, в зависимости от количества

станций и сложности заданий, нужно разделить учащихся на группы по 3–4 человека и выдать каждой группе маршрутный лист, чтобы избежать скопления учащихся на одной станции. Вот пример такого маршрутного листа:



Group 1.

Write down the group members

Name of the station	Mark if you've passed it	Rate your work (1–5)	Write down your answers
Quiz Station			
Fill in the Gaps Station			
Dialogue Station			
Speaking Station			Give marks to each member of your team
Too & Enough Station			

Перед прохождением станций можно использовать упражнения 1, 2 для введения нового грамматического материала. Если он уже известен, можно включить данное задание в работу по станциям, добавив еще одну в маршрутный лист.

Практической целью задания является:

- развитие умений чтения и поиска информации;
- развитие грамматических навыков.

1 Complete with the *-ing form, to-infinitive or infinitive without to*. Find examples in the text. Check in the Grammar Reference section.

like/love/prefer/don't mind/can't stand, etc. +
 can/must/may/will, etc. +
 look forward to/have difficulty (in)/be used to, etc. +
 kind/sad/lucky/clever/glad, etc. +
 manage/want/expect/offer/help/promise, etc. +
 let/make/hear/see/feel +

"Sleep tight, don't let the bedbugs bite!"
 You may think your little brother or sister is the only one who wants to 'bug' you at home. Well ... think again!

BEDBUGS

These insects feed on our blood while we sleep. Yuck! However, they have difficulty laying eggs if the temperature is below 10°C. They are always glad to find a warm place, so keep your bedroom cool!

DUST MITES

You probably have millions of these at home, but they're far too small to see! Dust mites like eating dead skin and hair. Vacuuming a lot helps to get rid of them.

COCKROACHES

Cockroaches live in warm, dark places. They can't stand living in clean bright areas. They can carry nasty diseases, so don't let them live in your house. Don't expect to get rid of them easily, though! Cockroaches can live for up to a week without their heads! Gross!

2 Read the text again. Close your books and make sentences about these insects. Use these phrases: *have difficulty in, glad to, like eating, can carry, don't let, don't expect.*

Второй этап – Этап первого выбора. Учащимся предлагается выбрать первую станцию, с которой они будут начинать работу. Иногда учителя заранее устанавливают последовательность прохождения станций для каждой группы, чтобы избежать скопления учащихся на одной станции или ссоры в классе. Количество *рабочих этапов* рассчитывается учителем заранее исходя из количества групп, отведенного времени и времени, затрачиваемого на решение каждого задания [5, с. 31–35].

На данном уроке представлены пять станций:

1. Quiz Station (упражнение 3).

Практической целью данного задания является:

- развитие грамматических навыков;
- развитие умений чтения.

3 Fill in the gaps with the verbs in brackets in the correct form. Then do the quiz answering each question Yes or No.

Do you
'bug' your family?

- 1 I usually manage (**get on**) well with everyone at home.
- 2 I often offer (**help**) with the housework.
- 3 I don't deny (**do**) something wrong if I did it.
- 4 I don't mind (**help**) with the cooking .
- 5 I avoid (**play**) my music really loudly.
- 6 When my parents make me (**do**) something, I don't complain.
- 7 I let other members of my family (**borrow**) my things.
- 8 I don't take other family members' things without (**ask**).
- 9 After (**have**) a bath, I always clean it.
- 10 When I promise to help a family member (**do**) something, I always keep my word.

mostly 'yes': Well done! Keep up the good work!
mostly 'no': You really bug people!
 You'd better change your ways!

Рис. 4

2. Fill in the Gaps Station (упражнение 4).

Практической целью данного задания является:

- развитие грамматических навыков;
- развитие умений чтения.

4 Put the verbs in brackets into the *to-infinitive* or the *-ing form*. Explain any differences in meaning, then check in the Grammar Reference section.

- 1 a Do you remember (**switch**) the coffee maker off before leaving for work this morning?
 b She always remembers (**switch**) the coffee maker off before she leaves for work.
- 2 a If you can't get to sleep, try (**drink**) some hot milk.
 b Carrie tried (**open**) the door, but it was stuck.
- 3 a Pam has stopped (**watch**) TV; she's doing housework now.
 b Pam has been doing housework all day, but now she has stopped (**watch**) some TV.
- 4 a John went on (**talk**) about his life in Madrid all day long.
 b After telling me about his family, John went on (**talk**) about his life in Madrid.

Рис. 5

3. Dialogue Station (упражнение 5).

Практической целью данного задания является:

- развитие грамматических навыков;
- развитие умений чтения.

5 Put the verbs in brackets in their correct form.

- 1 A: Do you want (go) out tonight?
B: Yes! I hate (stay) in on Saturday nights!
- 2 A: I'm really afraid (do) a bungee jump.
B: Well, most people are nervous about (do) new things for the first time.
- 3 A: Oh no! I think I forgot (turn off) the TV!
B: Don't worry, I remember you (turn) it off.
- 4 A: I'm sorry (tell) you this, but I think we've just missed the train.
B: Well, it's no use (worry) about it now. We'll have (wait) for the next one.
- 5 A: I don't know what's wrong with my CD player. I just can't (fix) it.
B: Why don't you try (call) Tim? He's great at (fix) things!

Рис. 6

4. Speaking Station (упражнения 6 и 7).

Практической целью данного задания является:

- развитие грамматических навыков;
- развитие умений разговорной речи и восприятия речи собеседника на слух.

6 Use the words in the boxes to make true sentences about yourself.

make
hate
enjoy
look forward to
can't stand
can't
will
let
don't mind
want
like

watch TV
write letters
travel by train
listen to music
stay out late
help with the housework
tidy my room
walk the dog
become a teacher
visit my aunt
go shopping

► *My parents make me tidy my room.*

7 Complete the sentences to make true sentences about your home life. Compare with your partner.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| 1 I would love ... | 6 I don't mind ... |
| 2 I avoid ... | 7 I can't help ... |
| 3 I can't stand ... | 8 I'd rather ... |
| 4 I usually avoid ... | 9 I hate ... |
| 5 I try ... | 10 It's not worth ... |

► *I would love to have my own room.*

Рис. 7

5. Too & Enough Station (упражнение 10).

Практической целью данного задания является:

- развитие грамматических навыков [1, с. 30–31].

10 Study the examples. Then rewrite the sentences using *too* or *enough*, as in the example.

Helen is **too tired** to do any housework. (*She is so tired that she can't do any housework.*)
 This homework is **too difficult** for me (to do). (*It's so difficult that I can't do it.*)
 He's **clever enough** to fix the TV. (*He is so clever that he can fix it.*)
 She's **not old enough** to stay at home alone. (*She needs to be older before she can stay at home alone.*)
 We've got **enough sugar** to make a cake. (*We've got so much sugar that we can make a cake.*)

- 1 Mary is so busy that she can't come out tonight.
▶ *Mary is too busy to come out tonight.*
- 2 James is so clever that he can solve this problem.
- 3 I have so much money that I can buy this expensive watch.
- 4 They were so tired that they fell asleep during the film.
- 5 We've got so much food that we can give you some.
- 6 He spoke so fast that I couldn't understand him.

Рис. 8

Завершающим этапом становится *рефлексия*. Ученики выражают свое мнение по поводу своей работы и обмениваются опытом. Часто учитель помогает сформулировать мысли, задавая наводящие вопросы [5, с. 31–35].

Данная форма организации самостоятельной работы на уроке имеет особые **принципы**: интегративности; активности и самостоятельности учащихся в учебной деятельности; сочетания групповой и индивидуальной форм работы [5, с. 31–35].

Работа по станциям может применяться на разных этапах изучения материала – в момент введения или отработки грамматического или лексического материала, введения новой или повторения пройденной темы.

Рассмотрев проектную деятельность и работу по станциям в качестве средств организации самостоятельной работы, необходимо еще раз подчеркнуть, что они мотивируют учащихся к освоению учебного материала за счет возможности выполнять дифференцированные задания, повышают ответственность школьников за свое обучение, создают условия для саморазвития, самоуправления и самообучения учащихся [2, с. 103].

Список литературы

1. Английский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоляко]. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2010. – 216 с.

2. Дядус Е.В. Самостоятельная работа в учебной деятельности // Сборник научных трудов Девятой Международной заочной научно-методической конференции. – 2013. – С. 102–104

3. Коноводова Ю.А. Актуальность самостоятельной работы школьников в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 105–106. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2736/> (дата обращения: 07.01.2022).

4. Методы организации самостоятельной работы учащихся на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2019/01/26/samostoyatel'naya-rabota-uchashchegosya#ftnt4> (дата обращения: 13.02.22).

5. Нельзина Е.Н. Обучение «по станциям» на раннем этапе овладения иностранным языком // Начальная школа плюс до и после. – 2004. – № 5.

6. Artemyeva O.A. New approaches in the English language teaching: English for specific purposes – role-plays and projects// Transactions TSTU. – 2005. – № 4.

7. Independent Learning: Literature Review / B. Meyer, N. Haywood, D. Sachdev, S. Faraday. – London: Department for Children, Schools and Families Research Report 051, 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Нельзина Елена Николаевна

*канд. педагог. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nelzina@mail.ru*

Грекова Мария Фёдоровна

*студентка Z751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: gre-ma@yandex.ru*

THE USAGE OF VISUAL MODELING IN MASTERING DIALOGICAL AND MONOLOGIC SPEECH FOR CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Elena Nelzina, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nelzina@mail.ru*

Maria Grekova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: gre-ma@yandex.ru*

Аннотация: освещен вопрос об актуальности и эффективности применения наглядного моделирования в обучении говорению на английском языке детей дошкольного возраста. Предлагаются разработанные символы для моделирования опор. Рассматриваются возможности их использования в обучении диалогической и монологической речи.

Ключевые слова: моделирование, условные знаки, знаково-символическая деятельность, диалогическая и монологическая речь.

Abstract: in this article the question of the relevance and efficiency of usage of visual modeling in improving speaking skills for children of preschool age is covered. The article offers developed symbols for supporting simulations. The peculiarities of its usage on different stages of mastering dialogical and monologic speech are emphasized.

Key words: modeling, conventional signs, sign-symbolic activity, grammar toys, dialogical and monologic speech.

Одной из основных задач, стоящих перед дошкольными образовательными учреждениями, является целостное и всестороннее развитие ребенка, в том числе и средствами иностранного языка. Развивающая цель предусматривает развитие психических функций, специальных способностей, необходимых для овладения иностранным языком (фонематического слуха,

имитационных способностей, способности к догадке, способности к различению), развитие эмоциональной сферы и расширение кругозора детей дошкольного возраста.

Несмотря на небольшое количество языковых и речевых средств, дошкольники уже с первых занятий учатся взаимодействовать на иностранном языке в игровой форме. Однако даже игра не всегда облегчает запоминание иноязычного материала. Известно, что у детей дошкольного возраста наглядно-образное мышление. Облегчить овладение лексикой и грамматическими структурами, а также удержать в памяти содержание небольших монологических и диалогических высказываний может помочь наглядное моделирование. Главная сложность у дошкольников даже при обучении говорению на родном языке возникает в связи с необходимостью запомнить содержания речи. Дошкольники, в основной своей массе, не умеют читать, поэтому не могут воспользоваться письменным планом, тем более на иностранном языке, и это усложняет процесс обучения. Чтобы дети могли запомнить содержание произносимых реплик, монологических высказываний, необходима знаково-символическая наглядность, наглядное моделирование, которое облегчит детям осознание языковых единиц и связей между ними.

Моделирование в современных исследованиях рассматривается с разных позиций: как «общая интеллектуальная способность» (Л.А. Венгер, Р.И. Говорова, Л.И. Цеханская и др.), или как «вид знаково-символической деятельности» (Г.А. Глотова, С.А. Лебедева, Н.Г. Салмина и др.). Актуальность использования наглядного моделирования состоит в том, что наглядный материал у детей дошкольного возраста усваивается намного продуктивнее вербального, облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала на основе зрительного ряда, и, что немаловажно, знаковая деятельность по своей природе близка и понятна ребенку, поскольку в ведущем виде деятельности дошкольника, игре, дети постоянно замещают предметы и действия жизни игровыми.

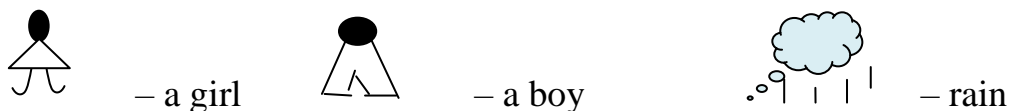
Метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной, Н.Н. Поддьяковым позволяет дошкольнику с помощью специальных схем, моделей, в наглядной и доступной для него форме зрительно представить слово, предложение и научиться практическим действиям с ними. Примером использования моделирования в обучении английскому языку может являться учебный курс Е.А. Воронцовой, включающий в себя систему средств знаково-символической и ситуативной наглядности «Грамматические игрушки» (набор двухмерных предметов (символов и знаков) для моделирования базовых речевых образцов английского языка), которые помогают формировать устойчивые лексико-грамматические навыки, создавая условия для развития устно-речевых умений.

Опыт наглядного моделирования Т.П. Блудовой и Е.А. Воронцовой показал, что при развитии диалогических и монологических умений на английском языке дошкольники испытывали меньше трудностей в содержательном плане, если у них была зрительная опора в виде символов.

В ситуациях знакомства, в диалогах об игрушках Т.П. Блудова предлагала условные знаки, которые «представляют своего рода загадку, рисуночное и жестовое «письмо», код, с помощью которого можно «зашифровать» звучащую речь» [1, с. 11]. Разработанная ею система символов и соответствующих им жестов (для 50 базовых лексических единиц – ядро вокабуляра первого года обучения) – это заместители письменной формы английских слов. Например, условные знаки Т.П. Блудовой:

- ▶ — give — давать – движение от себя;
- take — брать – движение к себе;
- ↑ — up — вверх – движение рукой вверх;
- ↓ — down — вниз – движение рукой вниз.

А существительные выполняются в виде рисунков в стиле кроки (рис. 1):



В формировании навыков наглядного моделирования выделяют три этапа: усвоение и анализ сенсорного материала; перевод его на знаково-символический язык; работа с моделью. При этом решаются следующие дидактические задачи:

1. Знакомство с графическим способом представления информации;
2. Формирование навыка дешифровки модели;
3. Формирование навыка самостоятельного моделирования [5].






На основе изученного опыта по моделированию нами были разработаны символы, которые могли бы облегчить запоминание и воспроизведение материала на английском языке. Дошкольники могут с интересом откликнуться на предложение педагога создать свою знаковую систему «секретной» шифровки, активно обсуждая каждый вводимый знак.

Смайлики – замечательное «изобретение» современности, поэтому их можно использовать при разработке своей системы символов.

Система смайликов

Слова – признаки: смайлик в колпачке	Вспомогательные глаголы	Слова-действия – смайлики с руками и ногами	Местоимения
 — Colour	 — Am	 — to play football	 — I
 — Big	 — Is	 — to run	 — You
 — Small	 — Can	 — to walk	 — She
 — Long	 — Have(got)	 — to swim	 — He
 — Short	 — Has (got)	 — to drink \ to eat	 — It

Речевой этикет

 — Hello / Hi	 — Thank you	 — Bye / Goodbye <i>Пока!</i>	 — How are you?	 — A boy / A girl
---	---	--	--	--

Как же рассказать о себе, ответить на вопросы: «Как тебя зовут», «Сколько тебе лет»? Детям объясняется, что в каждом смайлике спряталось слово или даже несколько слов. «Вот этого волшебного смайлика зовут “I”. Он показывает на себя и называет себя. Давайте покажем на себя и назовем себя». «У нашего смайлика “I” есть самый любимый предмет - корона “Am” (они даже одного цвета), он любит ее надевать и никому ее не отдает. В этой короне очень важно говорит “I am”. Давайте назовем их вместе – “I am” (рис. 1).



- I



- Am



- I am


Рис. 1

Сегодня они научат нас говорить о себе: “Who are you?” “I am Alex” (табл. 1). Кто хочет рассказать о себе? Также мы используем эту конструкцию, когда надо ответить на вопрос, сколько тебе лет: “How old are you?” – “I am 6”. Игровая ситуация «Звонок из Англии»:

- Hello! –  (Hello!)


- Who are you? –  (I am Alex)

Alex

- How old are you? –  6. (I am 6)

- Goodbye! –  (Goodbye!)

А этих разноцветных смайликов зовут «She»  «He»  «It» 

Они тоже хотят красивую корону, но у нас есть только черная корона «Is» . Каждому из этих разноцветных смайликов подарим по короне «Is», и в ней они будут звучать так:





She is.







He is.



It is.



Когда нам надо ответить на вопросы про него или ее или какой-то предмет, эти смайлики в коронках нам помогут:   а

А если надо задать вопрос, смайлики думают, снимают корону, кладут ее впереди себя, вот так получится вопрос: What   ?

У нашего смайлика «I» (he, she, it) есть волшебная палочка «can» . Когда он берет ее в левую руку, то может всё: даже умеет летать – «I can fly». Игра «Умейка (с палочкой): Что умеете вы?» Педагог задает вопросы («Can you sing?»), дети отвечают по модели  ... «I can sing» и выполняют действие. Когда надо задать вопрос, палочку переключают в правую руку, впереди себя, и спрашивают.

Какие еще волшебные вещи есть у разноцветных смайликов в волшебном сундучке? Вот этот желтый рюкзачок «Have (got)» – «I», он тоже желтого цвета, как и смайлик «I», и смайлик «I» всё в него складывает и хвастается «I have (got) a...», даже если *это* в рюкзак не помещается: I have (got) a father. Давайте похвастаемся, как «I». Игровая ситуация «Аукцион хвастунишек»: кто последний скажет фразу «I have (got) a...», не повторяясь, тот и побеждает. А у «he, she, it» синий рюкзак («Has (got)»), один на всех, они не хвастают, а рассказывают о том, что *это* есть у него, нее (игра-диалог).

Речевое действие в диалоге является ключевым звеном, необходимым для реализации коммуникативной цели. При разработке содержания ситуаций для дошкольников необходимо четко указать *цель их речевого действия*, которая вызвала бы в памяти соответствующие реплики. С помощью таких моделей-игрушек, детям предлагается обыгрывать английские речевые образцы. Например, данные опорные схемы (модели) можно использовать в дальнейшем при организации элементарного диалога-расспроса или диалога этикетного характера, когда более активен один участник (в частности, например, педагог), а ребенок просто отвечает на его вопросы, при затруднении педагог может предложить ему знакомые опоры-подсказки. Например:

Who are you, a boy or a girl? I am a girl. –   Рис. 2









Can he swim? –  Рис. 3

Данные опорные схемы используются на этапе подготовленной (репродуктивной) речи, которая представляет собой предварительно подготовленные по содержанию и по форме высказывания, на основе учебного материала, усвоенного ранее.

Для лучшего запоминания реплик диалога можно создавать модели-схемы диалогов, объединяя несколько моделей, соединяя диалогические единства в микродиалог. Например, схема «Знакомство» (табл. 2).

Таблица 2

Схема «Знакомство»

1 ребенок	2 ребенок	Реплики
		Hello / Hi! Hello / Hi! <i>Поздоровайся</i>
		What is your name? My name is... <i>Скажи, как тебя зовут.</i>
		How are you? I am fine. <i>Спроси, как дела?</i>
 Goodbye!	 Bye-bye!	Goodbye! Bye-bye! <i>Прощайся.</i>











Конечно, при однократном использовании диалога, даже с применением наглядного моделирования, не происходит формирование необходимых умений, необходима, по определению Красильниковой В.С., система «константных и аналогичных ситуаций». В ней базовая константная ситуация, моделирует основные типы взаимодействия между его участниками и речевое наполнение, к ней предлагается несколько аналогичных ситуаций, в которых речевые действия остаются неизменными – меняются только обстановка и участник. Данный принцип формирования коммуникативных умений в вариативных условиях автор рекомендует сделать основой планирования

работы по обучению диалогической речи детей дошкольного возраста [2, 3, 4], а применение наглядного моделирования облегчит ее.

В век интернет-ресурсов доступно и интересно использование в качестве условных заместителей силуэтных и предметных картинок Педагог точно знает цель речевого действия: каким должен быть вопрос – каким ответ, но как указать ее детям, чтобы вызвать в их памяти соответствующие реплики: например, для продавца, для покупателя. Такая инструкция, в виде картинного плана (алгоритма диалога), представлена в табл. 3.

Таблица 3



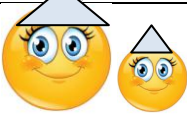


Алгоритм диалога

Продавец	Покупатель	
		Good morning. Good morning. Поздоровайтесь.
		What can I do for you? Give me a ..., please. Попросите дать что-то.
		Take it, please. Here it is / Here you are. Thank you. Будьте вежливы.
		3 roubles, please. Here you are.
		Thank you. Good-bye. Good-bye! Не забывайте прощаться.

Рассмотрим возможности работы с символами при развитии монологических умений. Это могут быть условные обозначения, модели, картинки, в которых зашифрован смысл высказывания. Например, для описания животных включить в систему символы, обозначающих диких или домашних животных, их качества (заяц трусливый, волк злой (эмоции смайликов) и т. д.), что любят есть, какие действия могут совершать и т. д. После прослушивания образца преподавателя дети составляют свои высказывания про других животных, опираясь на модели (табл. 4) [3].

Таблица 4

Схема описания игрушки, животного (от лица персонажа)

				
Поздоровайся Hello!	Представься, кто ты. I am a dog.	Какого ты размера? I am small.	Какого ты цвета? I am brown.	Что ты можешь делать? I can run! I can jump! и т. д.

Элементарное монологическое сообщение о себе типа: «I am Alex. I am a boy. I am 6. I am from Russia» для знакомства с гостями из Англии, цель речевых действий: «Расскажи, как тебя зовут, кто ты, сколько тебе лет, где ты живешь», и схема будет выглядеть так (табл. 5):

Таблица 5



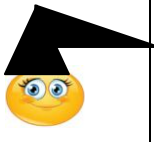


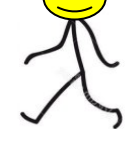


Схема рассказа про себя

 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Alex</div>		4 5 6 7 8	
---	---	--	---

Оперируя такими разными моделями, дошкольник может легко составлять мини-рассказы о себе, своей семье, любимой игрушке, питомце и др., а в дальнейшем при целенаправленной работе на этапе формирования навыка самостоятельного моделирования сможет сам «зашифровать» свои высказывания, в том числе загадки. Например: «I am green. I am long. I am not small. I can swim. I can walk. I cannot jump. What am I? (I am a crocodile)» (табл. 6).

Таблица 6

Схема кодирования своего высказывания

							
---	---	---	---	---	--	---	---

Таким образом, использование опор позволяет решать сразу две практические задачи в обучении иностранному языку – определять содержание своего высказывания и одновременно оформлять его в речи в соответствии с нормами языка, так как применяемые опоры «носят комплексный характер, программируя содержательную и лингвистическую стороны высказывания» [3, с. 202]. Помимо решения практических задач овладения монологической и диалогической речью на иностранном языке, моделирование способствует развитию психических процессов, таких как, внимание, воображение, память, мышление и способствует эмоциональному восприятию иноязычного материала.

Список литературы

1. Блудова Т.П. Использование условных знаков в обучении детей дошкольного возраста английскому языку [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1997. – URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/ispolzovanie-uslovyh-znakov-v-obuchenii-detej-doshkolnogo-vozrasta-anglijskomu.html> (дата обращения: 03.04.2022).

2. Воронцова Е.А. Грамматические игрушки: интерактивное пособие для обучения грамматике английского языка детей 6–8 лет. – М.: Детство-Пресс, 2010.

3. Вронская И.В. Методика раннего обучения английскому языку. – СПб.: КАРО, 2015.

4. Красильникова В.С. Организация внеурочного обучения английскому языку младших школьников в условиях продленного дня. – Л., 1985.

5. Наглядное моделирование как эффективное средство развития речи детей [Электронный ресурс] / Г.И. Панфиленко, Л.В. Кудрина, Н.П. Кислинская, Г.Е. Лагоша // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 74–77. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7514/> (дата обращения: 03.04.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

Нельзина Елена Николаевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nelzina@mail.ru*

Кобелева Анастасия Сергеевна

*студентка 751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: kobeleva.nas@yandex.ru*

FORMATION OF PHONETIC SKILLS AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSON IN PRIMARY SCHOOL WITH THE USE OF ICT

Nelzina Elena, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nelzina@mail.ru*

Anastasiia Kobleva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: kobeleva.nas@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются фонетические упражнения, представленные в цифровой и игровой форме. На уроках английского языка порой не хватает достаточного времени для формирования и совершенствования фонетических навыков, а имеющиеся упражнения на чтение и повторение слов зачастую оказываются скучными. В представленной статье, приведена разработка материалов в виде сайта, помогающих учащимся овладеть фонетическими навыками и усовершенствовать их в игровой форме.

Ключевые слова: фонетические навыки, фонетические упражнения, игра.

Abstract: the article presents research on phonetic exercises presented in a form of a game. Sometimes at English lessons there isn't enough time to develop phonetic skills. Moreover, the exercises presented in students' books, having the task to read or repeat, are often boring. The article focuses on website-based materials created to help students develop their phonetic skills through play.

Key words: phonetic skills, phonetic exercises, game.

Владение иностранным языком в современном мире является необходимостью. У человека, владеющего иностранным языком, больше шансов получить престижную, высокооплачиваемую работу больше, чем у человека, не изучающего иностранный язык. Кроме социальных преимуществ

изучение иностранного языка благоприятствует и психофизическим процессам: улучшается память, риск развития болезни Альцгеймера значительно снижается [1].

Изучая иностранный язык в школе, большинство учеников имеют плохо сформированные фонетические навыки. Связано это с некоторыми причинами: недостаточное количество времени уделяется отработке фонетических навыков, несвоевременная коррекция неправильно звучащих звуков или отсутствие таковой. В дальнейшем неправильное произнесение звуков может повлиять на восприятие речи учеников иностранцами, носителями языка. Кроме того, собственные ошибки в произношении могут затруднить восприятие иностранной речи на слух. Таким образом, формирование фонетических навыков у учащихся является по-прежнему актуальной проблемой.

Как правило, на отработку фонетических навыков на уроке отводится немного времени, а дома не все учащиеся выполняют упражнения в устной форме. Большинство учащихся проводят свободное время за компьютером, планшетом или телефоном, играя в различные игры, так как они представляют для школьников большую значимость и интерес. Такие игры зачастую не имеют образовательной ценности. Простое чтение слов в столбик, повторение за диктором, чтение фраз проигрывают на фоне ярких, красочных, захватывающих игр. А что если учащиеся могут играть в интересные игры и совершенствовать свои фонетические навыки? Помочь учащимся в овладении фонетическими навыками в интерактивной форме может разработанное мной пособие-сайт – Happy Sounds (http://rsweb59.tk/Nastya_website/website/index.html).

Целью создания пособия является предоставить преподавателям английского языка дополнительный материал и современное средство в обучении фонетикой стороне речи и тем самым помочь учащимся в овладении фонетическими навыками. Принципы, на которых строится обучение: посильности и доступности, наглядности, взаимосвязи теории и практики, учета возрастных особенностей, активности, прочности.

Пособие состоит из двух частей – в первой части при помощи видео-, аудиофайлов и картинок даются образцы правильного произношения звуков.

Подобным образом представлены материалы для отработки 44 звука и дифтонга. Вторая часть пособия включает в себя игры. Покажем примеры фонетических игр.

1) **Hit the mole.** В пособии представлены две разновидности этой игры. Эта Она направлена на распознавание долготы/краткости гласного звука и правильного произнесения слова. В процессе учащиеся усвоят правило чтения и произнесения буквосочетаний ee/ea как долгого звука [i:], кроме того, учащиеся запомнят, что буква I, окруженная согласными, произносится кратким звуком [ɪ]. Задача учащихся – нажать на тех кротов, чье слово имеет нужный звук. Whack-the-Mole – интерактивная игра, вызывающая интерес у учащихся. Игра создана на платформе Wordwall.

2) **Balloon Pop.** Эта игра направлена на распознавание долготы/краткости гласного звука и правильного произнесения слова. В процессе учащиеся усвоят правило чтения и произнесения буквосочетания «oo» как долгого звука [u:] или краткого звука [ʊ] в зависимости от последующего согласного. Играя в игру, учащиеся произносят слова с правильным гласным звуком и запоминают правильное произношение слова. Задача учащихся – нажать на те воздушные шары, в словах которых есть нужный звук. Balloon Pop – захватывающая игра, в которой ученики не только развивают фонетические навыки, но и быстроту реакции и внимательность. Игра создана на платформе WordWall.

3) **Found Sounds.** Эта игра направлена на распознавание правильно услышанного звука. В процессе учащиеся произносят слова за диктором и запоминают их произношение, и какой гласный звук произносится в каждом слове. Задача учащихся – прослушать слово и выбрать звук, который они слышат в этом слове. Игра создана на платформе LearningApps.

4) **What sound?** Во время игры учащиеся развивают фонематический слух, так как эта игра направлена на определение правильно услышанного звука в слове. В процессе игры учащиеся проговаривают слова с правильным звучанием и, таким образом, запоминают произношение слова. Задача учащихся – прослушать слово, определить какой звук слышится краткий или долгий и распределить в нужный столбик. Игра создана на платформе LearningApps.

5) **What sound?** В этой игре тренируется произношение гласных звуков [ʊ] и [u:]. Во время игры учащиеся развивают фонематический слух, так как эта игра направлена на определение правильно услышанного звука в слове. В процессе игры учащиеся проговаривают слова с правильным звучанием и, таким образом, запоминают произношение слова. Задача учащихся – прослушать слово, определить какой звук слышится краткий или долгий и распределить в нужный столбик. Игра создана на платформе LearningApps.

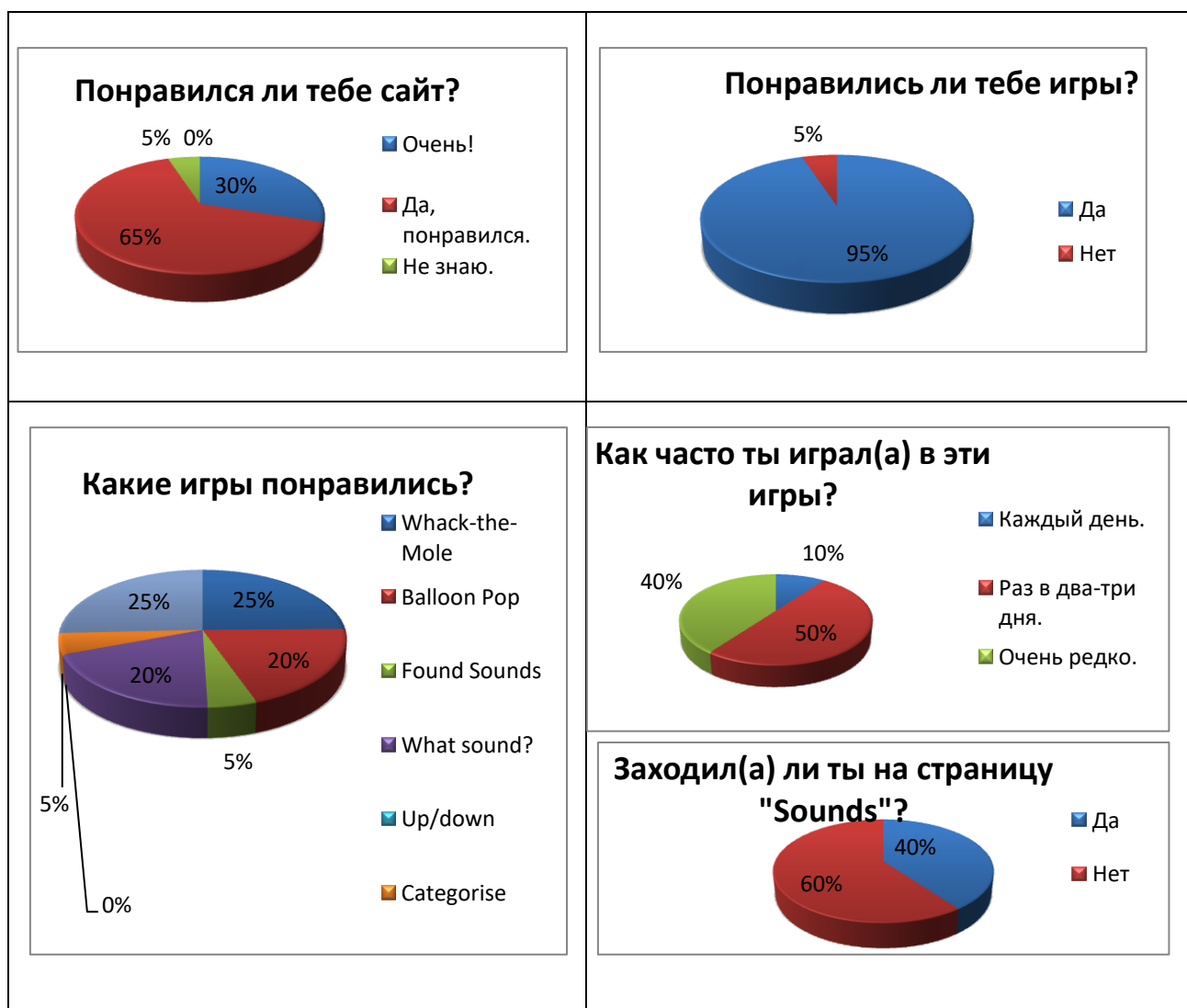
6) **Up/down.** Эта игра направлена на определение интонации, с которой спикер произносит предложение. В процессе игры учащиеся повторяют за спикером, тем самым запоминают, с какой интонацией произносятся разные типы предложений и фразы. Задача учащихся – определить движение интонации в конце фразы или предложения и написать вверх, если интонация повышается, и вниз, если интонация понижается. Игра создана на платформе LearningApps.

7) **Categorise.** Игра направлена на тренировку гласных звуков [ʌ], [æ] и [ɑ:]. В ходе игры учащиеся распределяют слова по столбикам, проговаривая их с нужным звуком. Игра создана на платформе WordWall, есть возможность поменять фон игры (ковбойская тема, тема страшилок, космическая тема и т. д.).

8) **How many ...?** Эта игра направлена на тренировку дифтонгов.

В процессе игры учащиеся читают предложение или фразу, проговаривают слова, чтобы определить есть ли в них дифтонги и таким образом запоминают произношение слов. Задача учащихся – посчитать количество дифтонгов во фразе или предложении и выбрать нужный номер выхода, соответствующий количеству дифтонгов. Игра создана на платформе WordWall. Разработанное пособие было апробировано в 4-х классах Гимназии № 31 г. Перми. В ходе апробации были поставлены следующие задачи: проанализировать деятельность учащихся на сайте, проверить уровень заинтересованности учащихся в выполнении фонетических упражнений и проанализировать методические упражнения. На одном из уроков учащиеся прослушали полную инструкцию по работе с сайтом, ознакомились с правилами игр, с самим сайтом и играми и получили ссылку на сайт. В период с 25.02 по 18.03 (3 недели) предполагалось регулярное посещение учащимися сайта. По окончании этого периода было проведено анкетирование. В нем приняло участие 26 человек.

Результаты анкетирования:



Анализ результатов позволил сделать следующие выводы:

1. Использование пособия в качестве дополнительного материала понравилось большинству учащихся.
2. Большую активность учащиеся проявили во второй части пособия.
3. Наибольший интерес вызвали следующие игры «Whack-the-Mole», «Balloon Pop» и «What Sound?».
4. Игра «Up/Down», которая была направлена на отработку интонации, не представила интереса для учащихся.
5. Половина учащихся посещала сайт раз в два-три дня. Данные выводы дают основания продолжить работу над пособием с целью его совершенствования.

Список литературы

1. Conversion of Mild Cognitive Impairment to Alzheimer Disease in Monolingual and Bilingual Patients / M. Berkes, E. Bialystok, Fergus I.M. et al. – 2020. – Vol. 34, Issue 3 (July – September). – P. 225–230.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАТОРОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ С ПОЛНЫМ ПОНИМАНИЕМ СОДЕРЖАНИЯ

Нельзина Елена Николаевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nelzina@mail.ru*

Мокеева Анастасия Александровна

*студентка z753 гр. факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: mokeeva2100@inbox.ru*

USE OF GRAPHIC ORGANIZERS AS A DEVICE OF DEVELOPING READING WITH COMPLETE UNDERSTANDING OF THE CONTENT

Elena Nelzina, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nelzina@mail.ru*

Anastasia Mokeeva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z753
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: mokeeva2100@inbox.ru*

Аннотация: в данной статье рассматривается использование графических организаторов, как средства развития умений чтения на английском языке с полным пониманием содержания.

Ключевые слова: чтение, английский язык, полное понимание, графические организаторы.

Abstract: the article discusses the use of graphic organizers as a means of developing reading skills in English with a complete understanding of the content.

Key words: reading, English, full understanding, graphic organizers.

Общеизвестно, что чтение занимает значительное место в жизни человека. Оно не только развивает способность человека мыслить и позволяет глубже понять окружающий мир, но и обогащает его духовно. Чтение представляет собой одно из важнейших средств человеческого общения, и одно из важнейших средств человеческой культуры. В современном мире, при постоянно возрастающем потоке информации между странами, большое место в жизни человека начинает занимать чтение на иностранном языке. Одной из основных задач обучению иностранному языку в основной школе является обучение чтению и понимание текста на иностранном языке [3].

В последних изменениях в ОГЭ и ЕГЭ появились отрывки текстов, которые учащимся необходимо прочесть вслух с правильным произношением и интонацией. Также в этих экзаменах присутствует несколько текстов на

разные типы чтения: чтение с полным пониманием прочитанного или чтения с пониманием общего содержания текста. Все эти навыки можно натренировать, читая на английском языке. Если посмотреть на статистику, то на ЕГЭ по английскому языку в 2018 г., только 60 % учащихся справились с заданием номер 3, где необходимо чтение с полным пониманием прочитанного, оно же является самым трудным из них [1, 2].

В классификации видов чтения по С.К. Фоломкиной чтение с полным пониманием также называется изучающим чтением (*study reading*). Это вид чтения, целью которого является полное (100 % информации) понимание содержания текста. Понимание предполагает собой базу коммуникации и жизнедеятельности общества и отдельного индивида в социуме. В последние десятилетия оно считается одним из базовых понятий в сфере гуманитарных изучений. На сегодняшний день в лингвистике все чаще поднимается проблема понимания текста и исследование трудности осмысления слова, так как из-за активного темпа развития социума, технологий и технической составляющей, появляется все больше информации и профильной терминологии. Вследствие чего людям также приходится увеличивать свою скорость восприятия и понимания. При таком огромном информационном толчке, одной с опасностей нынешней культуры, общество может оказаться под угрозой не освоения огромных потоков информации, новых текстов и данных. По этой причине целью разрешения данной проблемы является изучение разнообразия методов и инструментов, которые могут облегчить понимание текстов. Использование графических организаторов на уроках английского языка при чтении, является одним из этих инструментов.

Графические организаторы – это визуальное представление различных мыслительных процессов. Наиболее успешно применяются при активном чтении, а также при написании текстов. Такие организаторы помогают ученикам и преподавателям создавать формы своих мыслительных процессов, подробнее изучать материал и содержание, исправлять ошибки, решать проблемы.

Известно, что визуальные организаторы помогают ученикам лучше усваивать и понимать материал, развивает мышление на более глубоком уровне, особенно актуальны для неуспевающих учеников, которые еще не выработали методы эффективного обучения и стратегию мышления.

Способы визуализации образуют и регулируют интеллектуальный процесс, помогая учащимся с разной степенью знаний гораздо глубже раскрыть тему. Дают возможность всем ученикам производить самооценку и вносить поправки в свою учебную деятельность. Позволяет задуматься о том, как мы рассуждаем, что делаем и видим, сравнивать и анализировать свои наблюдения.

Для преподавателей созданные учащимися графические организаторы дают возможность проследить за тем, как они работают с содержанием текста, организуют материал, а при пересказе текста, увидеть использование организатора на практике. То, какие инструменты будут использованы на уроке, зависит от учителя и предоставленного текста, так как он может быть разных размеров, жанров и уровня сложности. Графические организаторы легко создавать, и они эффективны для упрощенного представления информации.

Используя их учащимся гораздо легче усвоить получаемую информацию и использовать ее на практике в дальнейшем. Поэтому организаторы также могут развить умение в написании более масштабных работ и проектов, где очень важно иметь четкую структуру знаний и информации. После чего с их помощью хорошо выступить с аргументами в защиту своей работы. Учителя могут дать задания или данные с неполной информацией, чтобы ученики сами воссоздали и организовали ее в графической форме [4, с. 528].

Рассмотрим работу с организаторами на примере 8 класса и одного из самых распространенных в российских школах УМК – «Spotlight» Ваулиной Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Тема третьего модуля «Great Minds», 42 страница. Текст называется «Animals in the air» (текст см. рис. 1) и состоит из трех абзацев, примерное время, которое понадобится для его чтения составляет 3–4 минуты.

Работу с текстом начнем с **дотекстового этапа**, где первым делом можно спросить учеников о том, как они понимают заголовок (Animals in the air), как бы они ответили на вопрос в начале текста («Can you believe that the history of the hot-air balloon all began with a sheep, a duck and a chicken?») / Можете ли вы поверить в то, то история воздушного шара началась с овцы, утки и курицы?), и какие слова могут быть потенциально неизвестными еще на этапе быстрого просмотра. Таким способом мы убираем начальные трудности и создаем мотив для чтения.

Далее, перед тем как начать текстовый этап, создаем вместе с учениками, а лучше выдать уже готовую таблицу «Story map», хорошо подходящую для данного типа текста. «Story map» может быть использована для фиксирования различных элементов, например, персонажей, сюжетных линий, связанных с каждым их них, темы, приемы и т. д. в книге или тексте, которую читают ученики [5]. Данный органайзер состоит из нескольких блоков:

- В первом квадрате по порядку мы пишем место действия (setting), где (where) и когда (when);

- Во втором квадрате ниже мы вписываем персонажей или главных героев (characters);

- Еще ниже третий квадрат будет с сюжетом или проблемой, которая поднимается в тексте (plot/problem);

- От него идут три стрелочки с тремя квадратами к событию номер 1 (event 1), событию номер 2 (event 2) и событию номер 3 (event 3);

- И самый последний квадрат будет с результатом или концовкой (outcome).

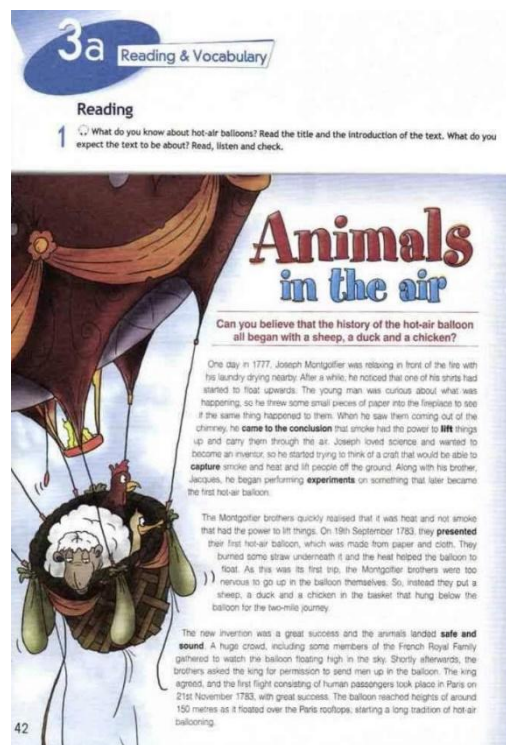
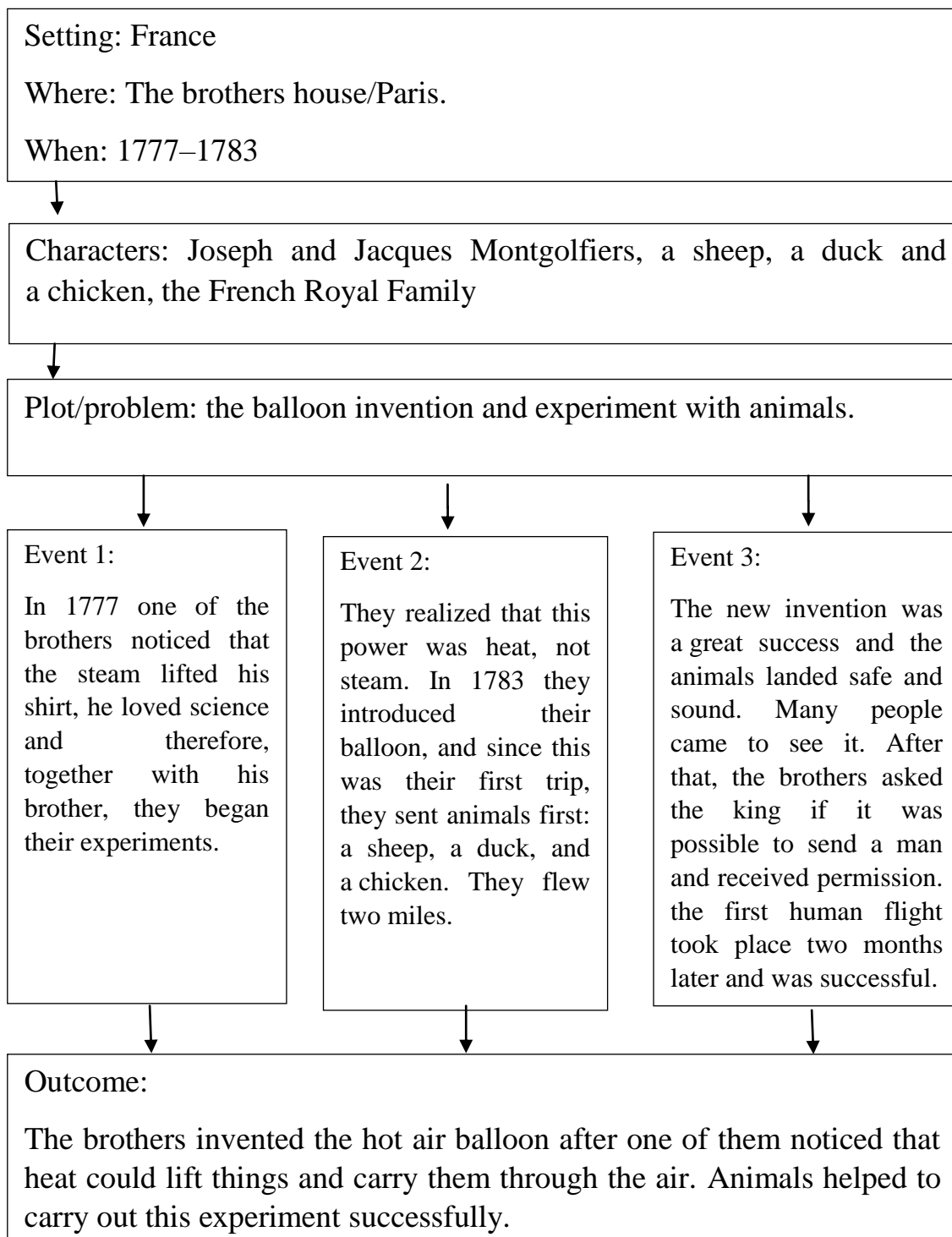


Рис. 1. The animals in the air

Ниже будет предоставлен вариант, того как должен выглядеть такой графический организатор уже в готовом виде.

Следующим этапом является **текстовый**, который подразумевает под собой дальнейшее заполнение такой таблицы. Такая работа может быть проделана каждым учеником индивидуально, в группах или вместе с учителем. Если такая работа с организатором проводится впервые, то советуется сначала провести такую работу совместно с учителем, чтобы в дальнейшем ее можно было выполнить самостоятельно.



Примерно такой может получиться таблица. Все слова, использованные в блоках, либо имеются в тексте, либо соответствуют уровню знаний учащихся.

В **послетекстовом** этапе, можно попросить учеников пересказать текст, рассказать главную идею, обозначить главных персонажей, спросить про конец, по своему его интерпретировать. Смотря на таблицу, им уже будет намного проще обсудить текст и полностью его понять.

Также приведем еще один пример использования другого графического организатора на нескольких небольших текстах того же УМК, страницы 90–91 (текст см. рис. 2). Здесь речь идет о таком типе заданий, когда даются несколько маленьких текстов с заголовками и на их основе составляются дальнейшие задания. Если же их не понять, то и задания будет трудно выполнить. Поэтому здесь предлагается использовать «Кластер», чтобы выделить сразу несколько идей.

«Кластер» – это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала.

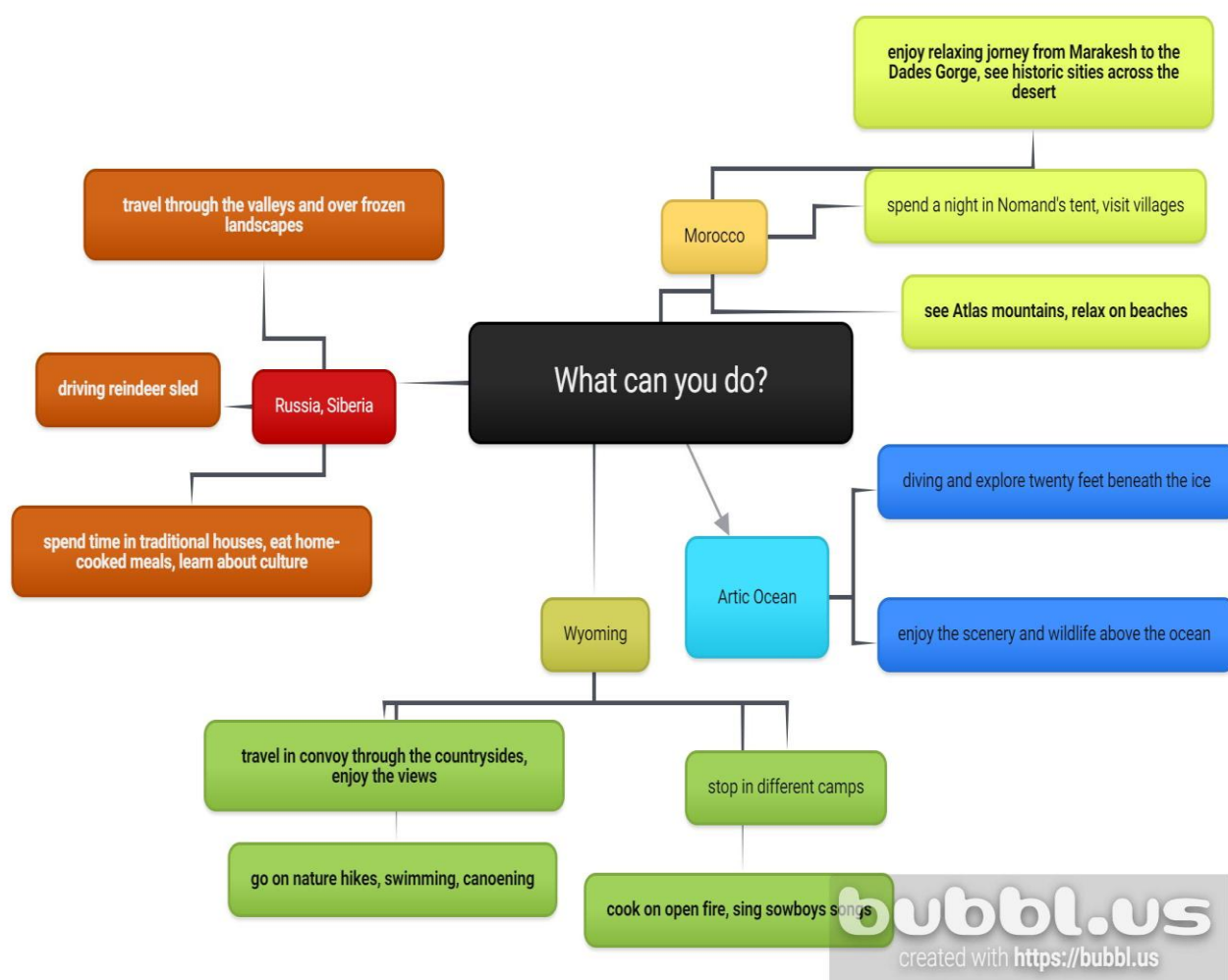
The image shows two pages from an English textbook. The left page (90) is titled "6a Reading & Vocabulary" and "The World is your Oyster". It contains sections for "Listening & Reading" with exercises 1, 2, and 3, and "Vocabulary" with exercise 4. The right page (91) contains sections for "Wagon Travel in Wyoming" and "Ice Diving in the Arctic", each with a text passage and an image. It also includes a "Vocabulary" section with exercise 4 and a "Writing" section with exercise 6. The pages are decorated with colorful graphics and icons.

Рис. 2. The world is your oyster

Ученики могут построить такой кластер самостоятельно, имея при этом достаточно места на странице тетради или отдельном листе. Или в специальной программе для создания кластеров под названием «Bubbl.us», которую можно найти в свободном доступе. Это англоязычный сервис для создания интеллектуальных карт (карт знаний), который довольно прост в использовании.

Самый первый круг обсуждается в классе, и является критерием того, какую информацию будут искать ученики. По ходу чтения каждого из текстов, кластер заполняется новыми деталями. Ниже будет приведен пример.

Такой организатор является очень наглядным и удобным для дальнейшего использования для следующих заданий, пересказа текстов и создания своего собственного рассказа-мнения.



Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что, используя при чтении текста хотя бы одного-двух графических организаторов на уроке английского языка, можно добиться от учащихся более полного понимания информации и ее осмысленное употребление.

Список литературы

1. Бессуднов Н.В. Приемы работы с учебными текстами // Перемена. – 2009. – Вып. 1/2 (3/4). – С. 51.
2. Вербицкая М.В., Махмурян К.С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 г. по иностранным языкам / Федер. ин-т пед. измерений. – М., 2018. – 35 с.
3. Гордеева И.В. Чтение как один из видов речевой деятельности на уроках английского языка // Молодой ученый. – 2015. – № 19 (99). – С. 569–571.
4. Кларк Дж. Г. Использование визуальных организаторов для фокусирования на мышлении // Журнал чтения. – 1991. – Вып. 34 (7). – С. 526–534. [Clarke John H. Using visual organizers to focus on thinking // Journal of Reading. – 1991. – Vol. 34 (7). – P. 526–534].
5. Полный список наглядных средств визуализации для учителей и студентов [Электронный ресурс] / сост. Крейтли Блог. – 2021. – URL: <https://creately.com/blog/ru/%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D1%8B/polnyj-spisok-graficheskikh-organizatorov/> (дата обращения: 07.05.2022).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF A FUTURE TEACHER

Victoria Oskolkova, Ph.D.

*Associate Professor, Romano-Germanic Languages and Intercultural Communication Department, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: v41461334@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Осколкова Виктория Равилевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: v41461334@yandex.ru*

Аннотация: статья посвящена проблеме подготовки студента педагогического вуза к самореализации в будущей профессиональной деятельности. Профессионально-педагогическая самореализация в статье рассматривается как многогранный процесс осуществления студентом своих возможностей, способностей в педагогической профессии, и которая требует разработки специального комплекса средств. В представленной статье предложены стадии развития готовности к самореализации, которые помогут подготовить выпускника педвуза к профессиональному самоосуществлению в будущем.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая самореализация, этапы профессиональной самореализации будущего учителя, профессиональное педагогическое самосознание, самопознание, самонаблюдение, самооценка, положительное принятие себя, само моделирование, реализация само модели, самоутверждение.

Abstract: the article under consideration tackles upon the problem of developing readiness for professional self-realization of a future teacher. Professional pedagogical self-realization is the multifaceted process of realization of one's possibilities and abilities in pedagogical profession and requires the development of a special set of tools. The stages of developing readiness for self-realization offered in the article will help to prepare a high school graduate for professional pedagogical self-realization in future.

Key words: professional pedagogical self-realization, the stages of professional self-realization of a future teacher, professional pedagogical self-consciousness, self-cognition, self-observation, self-evaluation, positive self-acceptance, self-modelling, realization of a self-model, self-approval.

The humanization of vocational education is associated with the development of human capabilities, the creation of conditions for enriching the intellectual potential of the individual, stimulating her or his desire to realize, expand the boundaries of self-development and self-fulfillment. The idea of personal development gets the goal of modern pedagogical education beyond the traditional concepts of it as a system of transferring a certain amount of professional knowledge and the formation of skills and abilities corresponding to them. According to the traditional approach, the teacher acts only as the basis of strictly regulated pedagogical activity. Within the framework of the humanistic approach, the goal of education is the professional development of the individuality and personality of all participants in the pedagogical process, including the teacher. Entering the profession of "teacher" is "growing into a super role" that determines a person's image and lifestyle. The satisfaction of a teacher depends on how his fundamental need—the need for self-realization is saturated in pedagogical activity [4, p. 110].

Professional and pedagogical self-realization is "a multifaceted process of realization of one's capabilities, abilities in the teaching profession. In this regard, the question arises: how to form a pedagogical university student's need for this self-development of professional qualities, the need for self-realization in the future profession of "teacher"?"

An undoubted achievement in solving this issue is an attempt to develop the stages of professional self-realization by M.I. Sitnikova, S.I. Filimonova [6, p. 38]. However, the authors investigated the professional self-realization of a specialist of physical culture, a teacher of an innovative school, and in this sense their professional pedagogical self-realization is radically different from the professional self-realization of a future teacher. A teacher who has been working at school for a long time clearly represents the features of the teaching profession. And in the process of self-realization, a pedagogical university student is still forming a clear vision of his specialty, a special state arises that contributes to the formation of the image of "I'm a specialist", a holistic image of "I". Thus, a student cannot carry out professional self-realization at a university, he can only develop readiness for it, although elements of professional self-realization are possible in pedagogical internship practice. The task of the university is to prepare graduates for professional pedagogical self-realization in the future. Through the development of readiness for professional pedagogical self-realization in an educational institution, access to the self-development of the student's personality is carried out. Consequently, the formation of readiness for professional self-realization of future teachers requires the development and application of a special set of tools and methods that stimulate this process. We propose the following logical chain of stages of self-realization in relation to the future teacher: 1 – self-awareness, 2 – positive self-acceptance, 3 – self-modeling, 4 – self-realization activities, 5 – self-affirmation.

Stage 1. The structure of professional pedagogical self-consciousness includes: "awareness of norms, rules, models of the pedagogical profession, the

concept of teaching work, requirements for professional pedagogical competence; identification" [2, p. 14]. Self-awareness as the pinnacle of the human psyche includes two closely related components: a) self-knowledge, b) self-control. Self-knowledge (a) consists of self-observation and self-assessment. Self-observation has two sides. The first is directed externally: a person observes his practical activity from the outside, correlating its results with his own and social goals. The second is directed inward, into your self. Here self-observation acts as a means of a person's cognition of his own psyche. Self-esteem is determined by the correlation of one's thoughts and actions with generally accepted beliefs. Psychologists note two methods of forming self-esteem in a pedagogical university student. The first is to teach him to correlate the level of his claims with the achieved result, and the second is in social comparison. Self-assessment is an indispensable condition for the implementation of the next stage of self-managed behavior: self-control. Self-control is the ability to regulate your activities, notice your mistakes and find ways to correct them. Self-control is a limitation of the personal in favor of the public and is the main condition for the further self-development of the personality of the future teacher [5, p. 53–54].

Stage 2 of positive self-acceptance is important in the formation of a pedagogical student's need for professional and pedagogical self-realization, since his further stay in the teaching profession depends on how much the future teacher treats positively his personality, accepts himself as he is, feels self-worth and has a sense of it.

Without a positive self-concept, a sense of inner harmony and self-confidence of the individual, it is not possible to move to the next 3rd stage of professional self-realization of the future teacher – self-modeling, the result of which is the creation of the concept of "I'm an ideal". Self-modeling includes the following three closely interrelated components: self-determination, the meaning of activity, self-programming. Self-determination is the process and result of a person choosing his own position, goals and means of self-fulfillment in specific circumstances of life. Professional self-determination (PS) of future teachers should be based on the following grounds: 1) the organization of students' PS is a special branch of the educational process, implemented from the first year of study, 2) the PS process should have a personality-oriented character, 3) the student's PS cannot be carried out theoretically, but should be carried out in the context of specially organized practical activities (in practice). The meaning of the activity at the stage of self-modeling presupposes personal readiness for pedagogical activity, implying the orientation of a person to a profession of the "Man-man" type, his professional and subject competence, as well as communicative, didactic needs and the need for affiliation (i.e., the desire to be accepted by other people, a group, peers). The process of self-programming of personality is the materialization of one's own forecast about the possible improvement of one's personality.

Stage 4, called "activities for the implementation of modernity", aims to acquire students' experience of active self-realization in cognitive, labor, gaming, artistic and other types of activities. The Russian school of scientists has made a great contribution to the theory of activity. It is well known that activity is conscious and purposeful; in the process of activity, the personality is included in the system of objective relations that shape person's behavior, encourage the development of certain qualities; through such an activity a person realizes his goals in the reality he transforms, etc. [3]. The result of the 4th stage, according to G.K. Selevko, should be the realization of students' life plans through various types and forms of activity. It considers:

gaming (improves such skills as independence, responsibility),
educational (forms skills of intellectual work, needs for self-education),
communicative (educates the culture of pedagogical communication),
labor (aimed at preserving material values),
socio-political (includes the education of political culture),
professional (aimed at developing readiness for professional activity, works to meet the needs for self-expression),

sports and wellness activities (forms the need to lead a healthy lifestyle).

The specific type of activity corresponds to the form of activity [1]:

- gaming – business, role-playing games, psychological trainings;
- educational – contests, auctions of ideas, Olympiads, tournaments, debates;
- communicative – debates, communication trainings;
- labor – general cleaning, subbotniks, labor landings;
- socio-political – "round tables", reading literature;
- professional – professional skills competitions, meetings with teachers, exhibitions of creative works;
- sports and wellness – competitions, health days.

Self-affirmation of a person (stage 5) as a result of the process of professional self-realization includes 2 aspects:

- the assertion of one's "I" in the social space of the personality of the future teacher, in communication with other people;
- independence of the personality of future teachers, the realization of their rights, active self-expression and self-expression.

In conclusion, we note that each component of the process of self-realization carries a functional load: self-awareness is necessary for the active regulation of one's own activity; the role of the "positive self-acceptance" stage is to realize one's own value; with the help of self-modeling, a person creates the concept of "I'm an ideal"; the function of the "self-realization activity" stage is to improve purposefully your personality. Moreover, each of them is a specific type of human activity, therefore, they can and should be formed purposefully at the university. At the same time, they are all interconnected and consistent. Thus, the educational process in a pedagogical educational institution must be built in such a way that it activates all the above-

mentioned processes of professional self-realization in the personality of the future teacher every time, so that he prepares him/her for self-realization in his/her future professional activity as a teacher, because it depends on how harmonious and successful his pedagogical path will be.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: учеб. пособие для вузов. – Казань: КГУ, 2013. – 608 с.

2. Осколкова В.Р. Психолого-педагогические аспекты профессиональной самореализации педагога // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 10. – С. 13–16.

3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП: учеб. – М., 2005. – 288 с.

4. Смирнова С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 509 с.

5. Усова С.Н. Формирование готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2012. – 188 с.

6. Филимонова С.И. Формирование готовности специалиста физической культуры к педагогической самореализации: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 165 с.

ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Павлюкевич Любовь Владиславовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Безматерных Александра Сергеевна

*студентка 752 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: BrazeenDeer@yandex.ru*

INFOGRAPHICS AS A METHOD OF DEVELOPING CREATIVE THINKING

Lyubov Pavlyukevich, Ph.D.

*Associate Professor, English Language, Philology and Interpretation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Alexandra Bezmaternykh

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 752
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: BrazeenDeer@yandex.ru*

Аннотация: статья посвящена одному из способов развития творческого мышления учащихся, путем использования инфографики как способа представления информации в виде графических объектов. В статье представлены исследования теоретических основ и подходов к пониманию понятий «творческое мышление», «инфографика» как метода обучения, выделении основных рекомендаций и принципов создания инфографики, разработка методической основы использования инфографики с целью формирования творческого мышления обучающихся.

Ключевые слова: инфографика, творческое мышление, тестирование, разработка упражнений.

Abstract: the article presents research on one of the ways of developing students' creative thinking with the help of. The article focuses on a study of the theoretical foundations and approaches to understanding the concepts of "creative thinking", "infographics" as a teaching method, highlighting the main recommendations and principles for creating infographics, developing a methodological basis for using infographics to form students' creative thinking.

Key words: infographics, creative thinking, testing, devising exercises.

В Федеральном государственном образовательном стандарте подчеркивается важность деятельности обучающихся, направленная на «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера».

Это особенно актуально в связи с интенсивными изменениями, происходящими в системе образования и жизни в целом, которые задают новые ориентиры в обществе и предъявляют требования к развитию творческой личности в современных условиях. Следовательно, возникает необходимость развития у учащихся стремления к активному творчеству и реализации своих способностей, а также приобретению умений для формирования креативных навыков. Таким образом, развитие творческого мышления учащихся является одной из главных задач обучения.

Творческое мышление подразумевает под собой способность создания, открытия и преобразования знаний. Стоит отметить, что творческое мышление связано не только с созданием чего-то нового и ранее неизвестного, но и с умением найти оптимальное решение среди уже предложенных вариантов.

Творческое мышление не всегда связано с одним из видов мышления. В течение длительного времени психологи исследуют вопрос о том, как человек находит решение новым, совершенно необычным задачам, однако до настоящего времени нет ясного ответа на вопрос о психологической природе творчества. Психология имеет лишь только некоторые данные, которые дают возможность описать процесс решения задач, дать характеристику условиям, которые способствуют нахождению точного решения. Основной особенностью творческого мышления является способность не только проводить анализ возникших проблем, но и устанавливать системные отношения [3, с. 198].

Показателями, которые характеризуют творческое мышление, являются следующие: беглость, гибкость и оригинальность мысли. Беглость включает в себя такие компоненты, как легкость мышления и точность выполнения задания. Под гибкостью мышления понимают способность найти различные пути решения, одной и той же задачи. А оригинальность мышления – это минимальная частота данного ответа к однородной группе [7, с. 305].

Для того чтобы развитие творческого мышления учащихся протекало наиболее эффективно, необходимы следующие условия:

- 1) создание ситуации выбора, процесс обучения включает задания, требующие воображения;
- 2) организация сотворчества в коллективе с целью проявления и развития творческих способностей каждого;
- 3) использование технологий развития творческого мышления;
- 4) систематическое отслеживание результатов диагностики.

На сегодняшний день, особенно в условиях развития информатизации, одним из наиболее эффективных и удобных способов представления информации является ее демонстрация в виде визуальных объектов. Одним из таких методов является инфографика (информационная графика). Под инфографикой понимается способ визуализации информации, который позволяет быстро и понятно представить данные читателю. Средства инфографики могут включать в себя изображения, графики, диаграммы, и таблицы. Грамотное и уместное использование инфографики на занятиях

в образовательных учреждениях может являться также одним из методов развития творческого мышления учеников.

Историю современной инфографики начал Уильям Плейфер (основатель инфографики как науки). Он решил визуализировать данные, для большего понимания их читателем, нежели просто данные в таблицах и для этого изобрел четыре типа диаграмм, так как зрительная память человека гораздо сильнее, так как основана на восприятии образов, а не абстрактной информации. В 1786 г. – линейчатый график и гистограммы, в 1801 г. – секторно-круговую и круговую. Главной особенностью таких диаграмм были ясность и наглядность [5, с. 27].

Существует несколько видов классификации инфографики.

По характеру визуализации данных выделяют две группы видов инфографики [6, с. 375]:

– для представления количественных (числовых) данных: графики, диаграммы, гистограммы и номограммы, которые подразделяются на подгруппы (точечные, линейные, круговые и т. п.);

– для представления совокупности (например, иерархий) объектов и качественных данных: организационные диаграммы; диаграммы трендов; планы-графики, технологические диаграммы; рисунки и схемы, реконструкции; ментальные карты знаний, процессов, сущностей; миниатюры (пиктограммы, иконки, указатели) и др.

С точки зрения объекта представления А.В. Авиденко выделяет девять основных типов инфографики: статистическая, таймлайн, карта, схема, иерархия, матрица, алгоритм, фото, сравнение [1, с. 60].

С точки зрения технологии выделяют такие типы инфографики, как статичная (представляет факты, числовые данные и взаимосвязи между ними в виде диаграмм, таблиц, графиков), динамичная (отражает динамику развития или прогресс), а также видеоинфографика [4].

Функции инфографики можно разделить на три основные группы:

– иллюстративная – реализуется при достижении оригинальности и привлекательности инфографики; наглядности и компактности визуальных данных, графической акцентуализации главной информации;

– когнитивная – проявляется в структурировании и систематизации информации; связи образного и абстрактного; целостности восприятия; стимуляции анализа и синтеза информации; активизации ассоциаций;

– коммуникативная – выполняется в инструкции к действию, визуальном указании, маркировке значимости фрагментов, визуальной рекомендации; руководстве по освоению информации.

Основной функцией инфографики в рамках учебного процесса является образовательная, состоящая в упрощении процесса восприятия информации, ее объяснении с помощью графических объектов [2, с. 15].

На основании методик и принципов создания инфографики для дальнейшего использования в учебном процессе был разработан комплекс упражнений, направленный на развитие творческого мышления у учащихся в процессе образовательной деятельности на уроке иностранного языка

в рамках выпускного квалификационного исследования на базе ПГГПУ. Данный комплекс был апробирован в МАОУ «ЭнергоПолис» города Перми. Опытное обучение проходило в период с января по март 2022 г.

В основе этих упражнений лежит принцип наглядности, где главной функцией выступает иллюстративная, которая и реализуется при достижении оригинальности и компактности визуальных данных, а также графической акцентуализации главной информации. Красочные иллюстрации, посвященные теме урока, настраивают их изучаемую тему, упрощая понимание материала. Такой подход помогает не только заинтересовать учащихся, но и помочь им в усвоении и структурировании полученных на уроке знаний. Разработанные упражнения были направлены как на индивидуальную, так и на групповую работу, подразумевающую обмен мнениями и обсуждение полученной информации.

В качестве входного и итогового контроля использовались творческие задания в формате инфографики, в соответствии с той или иной темой.

Были выбраны такие виды заданий как:

- **Вторая половинка фото** – учащимся предложена половина картинка, либо же фото. Их задача – догадаться, что изображено на второй части. Лучше если изображение необычное или интересное.

- **Заголовок** – учащимся показана законченная картинка из первого упражнения. Им нужно рассмотреть данную фотографию и придумать к ней странный/смешной/страшный заголовок на английском языке.

- **Ассоциации** – используя ту же фотографию, что и в предыдущих упражнениях, ученикам нужно написать первую ассоциацию, которая придет им на ум.

- **Описание картинки** – ученики описывают предложенную им фотографию.

- **Волшебные квадраты** – учащимся нужно рисовать в специальной матрице, состоящей из 8 квадратов. Рисунки должны быть выполнены в соответствии с заданной темой, т. е. если тема «Интернет», ученики могут нарисовать монитор или рабочий стол компьютера.

Оценка уровня сформированности творческого мышления у учащихся проводилась в соответствии с критериями, выдвинутыми Полом Торренсом, широко известным в психологической практике [7, с. 305].

Опытное обучение включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Во время констатирующего этапа, проходившего в январе 2022 г., было проведено входное тестирование учащихся с целью выяснения уровня сформированности творческого мышления у учащихся.

Для более точной оценки, было проведено деление учащихся по уровням:

- 1 уровень (высокий 7–10 баллов) – учащиеся предлагают большое количество уникальных идей, не повторяющиеся самим учащимся, либо другими детьми в классе;

- 2 уровень (средний 4–6 баллов) – учащиеся предлагают какое-то количество уникальных идей, но всегда есть повторяющиеся либо самим учащимся, либо другими детьми в классе;
- 3 уровень (низкий 0–3 балла) – учащиеся не понимают поставленную перед ними задачу, большой процент заимствований и повторений идей, уже имеющихся у других ребят в классе.

Результаты тестирования показали средний уровень сформированности творческого мышления – примерно 65 %, причем девочки показали более высокие результаты по всем критериям (рис. 1).

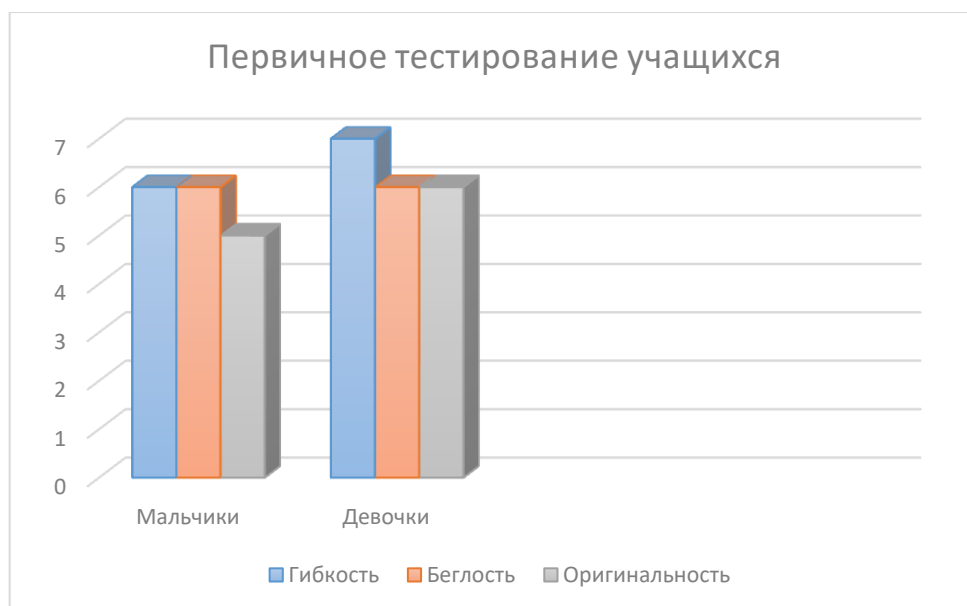


Рис. 1

Во время формирующего этапа (февраль-март 2022 г.), было проведено внедрение разработанного комплекса упражнений в образовательный процесс. На этом этапе проводились уроки с использованием инфографики, учащимися выполнялись как грамматические и речевые, так и лексические упражнения. Здесь хочется отметить еще одно достоинство инфографики – ее формат, позволяющий структурировать информацию, что особенно ценно при изучении грамматики, ведь все таблицы, упражнения и правила могут находиться на одном слайде. Такой формат позволяет учащимся распечатать данный материал и использовать его как памятку. Подобное было опробовано в рамках изучения условных предложений первого типа. И дальнейшее тестирование по этой теме показало более высокие результаты учащихся, чем до внедрения такого типа уроков. Учениками была отмечена не только наглядность и удобная структура данного комплекса, но и приятный внешний вид, который мотивировал их к повторению и изучению данной темы.

Контрольный этап проходил в марте 2022 г. и был нацелен на определение динамики развития творческого мышления по итогам внедрения разработанного комплекса упражнений. Повторное тестирование показало

положительную динамику по всем трем параметрам как у мальчиков, так и у девочек (рис. 2).

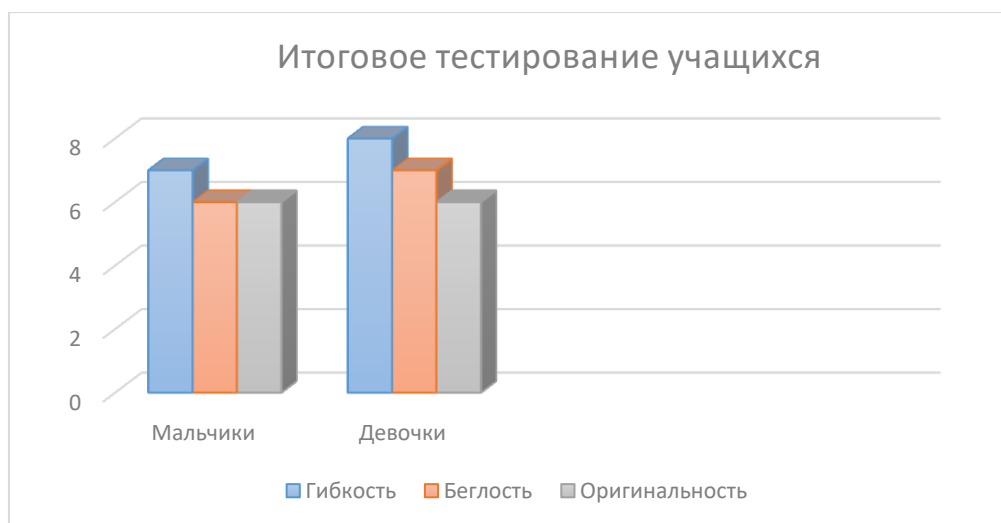


Рис. 2

Учитывая сроки проведения опытного обучения и количество отведенных на это часов, полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности применения данного типа упражнений на уроках английского языка, которые способствуют развитию творческого мышления учащихся и мотивируют их на более глубокое погружение в учебный процесс. Таким образом, результаты практического применения инфографики в образовательном процессе свидетельствуют об эффективности ее использования в процессе формирования творческого мышления обучающихся.

Список литературы

1. Авиденко А.В. Инфографика как альтернативный способ подачи информации // Университетские чтения Пятигорского гос. ун-та. – 2016. – С. 58–62.
2. Бокарева Ю.С., Романовская В.Е. Инфографика как современное средство коммуникации // Вюник ХДАДМ. Теорія та історія дизайну. – 2014. – С. 13–16.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
4. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации [Электронный ресурс] // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2014. – № 11. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14302.html> (дата обращения: 05.05.2022).
5. Лаптев В.В. Изобразительная статистика. Введение в инфографику. – СПб.: Эйдос, 2012. – 180 с.
6. Никулова Г.А., Подобных А.В. Средства визуальной коммуникации – инфографика и мета-дизайн // Образовательные технологии и общество: науч. журн. – 2010. – Вып. 2, т. 13. – С. 369–387.
7. Torrance E.P. Torrance's creative thinking tests. – Bensenville, Illinois: School Testing Service, 1974.

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИВНОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Павлюкевич Любовь Владиславовна
канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pavlovely@yandex.ru

Кифер Елизавета Александровна
студентка 752 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: lizakifer99@yandex.ru

OVERCOMING LINGUISTIC DIFFICULTIES IN TEACHING INFORMATIVE READING IN A LESSON OF FOREIGN LANGUAGE

Lyubov Pavlyukevich, Ph.D.
Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pavlovely@yandex.ru

Elizaveta Kifer
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 752
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: lizakifer99@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена различным способам преодоления лингвистических трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при организации информативного чтения на уроке иностранного языка. Рассматриваются причины возникновения трудностей и явление интерференции, выступающей лингвистическим барьером при восприятии иноязычной речи и успешном овладении иностранным языком. Раскрывается понятие информативного чтения, рассматриваются этапы работы с текстом. Приводятся примеры упражнений трех типов, направленные на снятие лингвистических трудностей при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: лингвистические трудности, информативное чтение, этапы урока, речевые навыки.

Abstract: the article presents research on overcoming linguistic difficulties that students face while working with informative reading. The article examines the reasons of the linguistic difficulties and interference, which creates linguistic barrier in speech perception and question foreign language acquisition. It clarifies the term “informative reading” and considers all the stages of working with a text. The article is focused on the types of exercises that could be used to overcome linguistic difficulties.

Key words: linguistic difficulties, informative reading, stages of the lesson, verbal (speech) skills.

Эффективное обучение английскому языку включает в себя успешное овладение всеми видами речевой деятельности. Несмотря на большое количество современных образовательных технологий, призванных облегчить усвоение учебного материала, предмет «Иностранный язык» остается одним из самых сложных предметов для овладения в школе, что, в частности, связано с его основными свойствами: беспредметностью, беспредельностью и неоднородностью [2, с. 53].

Беспредметность иностранного языка связана с тем, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности, тогда как язык является одновременно и средством формирования, и формой существования и выражения мысли об объективной действительности, закономерности которой являются предметом изучения других дисциплин. Беспредельность заключается в том, что невозможно овладеть лишь отдельными языковыми понятиями: например, знать только лексику, не зная грамматики, или модальные глаголы, не зная времен и т. д. Неоднородность, в свою очередь, вызывает трудности за счет огромного количества явлений, которые включает в себя язык в широком смысле слова: явления «языковая система», «языковая способность» и другие. Отчасти именно поэтому в течение всего образовательного процесса ученик сталкивается с рядом трудностей при обучении тому или иному аспекту языка или виду речевой деятельности. В связи с этим этап снятия трудностей при организации и проведении урока иностранного языка играет важную роль, так как помогает ученикам лучше усвоить новый материал и достигнуть поставленных в начале урока целей и задач.

Лингвистические трудности – это все те трудности, которые возникают в результате низкого уровня лингвистической компетентности учеников и отсутствия сформированности механизма самоконтроля. Здесь необходимо упомянуть, что лингвистическая компетенция – это владение языковыми средствами, умение порождать и распознавать текст [5].

Одна из главных причин, которые создают трудности на пути овладения иностранным языком – это интерференция родного языка, а также низкий уровень развития самоконтроля обучающихся. Интерференция – это конфликт двух языков, родного и изучаемого. При интерференции у обучающегося путаются закономерности одного языка с другим [4, с. 219].

Для наглядности можно привести пример интерференции русского языка на английский. Фраза «мне, пожалуйста, вот это» может быть переведена на английский как «please me this». В данном случае корректным вариантом будет «can I have this?/I'd like this». Другой не менее удачный пример интерференции – фраза «как тебя зовут». Человек может перевести ее, как «how are you called», что будет являться неправильным вариантом. Корректный перевод в таком случае – «what's your name».

Интерференция является причиной возникновения лингвистического барьера при обучении всем видам речевой деятельности, но для нашего исследования интерес представляет информативное чтение. Оно является одним из основных видов коммуниктивно-познавательной деятельности учащихся и выполняет различные функции: служит для практического овладения иностранным языком, является средством изучения языка и культуры, средством информационной и образовательной деятельности и средством самообразования. Кроме того, чтение способствует развитию других видов коммуниктивной деятельности и дает наибольшие возможности для воспитания и всестороннего развития обучающихся средствами иностранного языка. Через чтение мы получаем всю необходимую информацию для последующего успешного акта коммуникации.

При работе с чтением очень важно предотвратить лингвистические трудности для успешного извлечения информации. Именно поэтому целесообразно соблюдать определенную структуру на уроке иностранного языка. Существуют определенные уровни, из которых строятся этапы работы. В основном методисты (Зимняя И.А., Гальскова Н.Д., Рогова Г.В.) выделяют следующие этапы работы:

- 1) мотивационно-побудительный;
- 2) аналитико-синтетический;
- 3) контрольно-исполнительный [1, с. 64].

Если говорить об информативном чтении, то оно подразумевает понимание текста без перевода, т. е. смысловой образ создается на уровне предложений, абзацев и целого текста. Тексты для информативного чтения имеют ряд требований, например, они не должны быть сложными и включать в себя только знакомый языковой материал. Тщательность изучения текста будет также зависеть от информативной ценности текста. Более того, тексты должны быть структурно законченными, так как человек, извлекающий из него определенную информацию, должен видеть связи между предложениями и абзацами, межфразовые связи, а также воспринимать синтаксическую и логико-семантическую структуру текста как речевого целого [3].

Для преодоления лингвистических трудностей при обучении информативному чтению, учитель может использовать несколько упражнений и методических разработок, которые помогут детям подготовиться к работе с текстом. Учитывая три уровня понимания текста, разделим упражнения на три типа:

- 1) упражнения на уровне слова;
- 2) упражнения на уровне словосочетания;
- 3) упражнения на уровне предложения [6].

Упражнения на уровне предложений

Ответы на вопросы	Answer the questions before reading 1. Is classical music still popular nowadays? Why? 2. Do you know some composers? 3. What musical instrument would you like to play?
Дать описание предмету/явлению/и т. д.	Work in pairs. Explain to your partner a word so that he could guess it. Use the following words: tsunami, earthquake, volcanic eruption, flood
Придумать рассказ/диалог, используя данные слова	Use the words given and create a dialogue book a table table for ... people take an order dessert enjoy

Рассмотренные выше упражнения способствуют успешному преодолению лингвистических трудностей при организации работы с информативным чтением. Учащиеся имеют возможность познакомиться с новой лексикой, а также с темой текста, что позволяет им выполнить задания на непосредственно текстовом этапе работы, избегая сложностей.

Таким образом, понимая природу появления лингвистических трудностей, учитель может помочь ученикам справиться с ними. Грамотно построив урок иностранного языка и продумав, с какими проблемами могут столкнуться ученики, преподаватель может предвидеть и предвосхитить возможные проблемы учащихся, используя различные методические разработки и упражнения, и обеспечить успешное развитие не только навыков чтения, но и всех остальных ключевых умений и навыков, необходимых для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.

2. Зимняя И.А. Психология обучения Иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 1991.

3. Киреев А.С., Комарова Е.В. Информативное чтение оригинальной литературы на практических занятиях по иностранному языку в техническом

вузе [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 5, ч. 4. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2015/05/53540> (дата обращения: 13.04.2022).

4. Киселева Т.Н. Преодоление лексико-грамматической интерференции при обучении немецкому языку как второй специальности при первом английском: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 219 с.

5. Минакова Т.В. Снятие трудностей в изучении иностранного языка как условие развития познавательной самостоятельности студентов // Вестник ОГУ. – 2001. – № 1. – С. 61–66

6. Мустафаева Э.Х. Виды приемов снятия трудностей при обучении чтению [Электронный ресурс]. – URL: <https://b1.cooksy.ru/articles/snyatie-leksicheskikh-trudnostey-pered-chteniem/> (дата обращения: 22.04.22).

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Павлюкевич Любовь Владиславовна

*канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Овчинникова Юлия Николаевна

*студентка 751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: julie.ov98@gmail.com*

THE EFFICIENCY OF MNEMOTECHNIQUES IN THE FORMATION OF STUDENTS' LEXICAL SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Lyubov Pavlyukevich, Ph.D.

*Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Yulia Ovchinnikova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: julie.ov98@gmail.com*

Аннотация: в статье рассматривается эффективность приемов мнемотехники при формировании лексических навыков учащихся на уроке иностранного языка. В представленной статье приведены примеры мнемотехник, подтверждена эффективность их применения.

Ключевые слова: мнемотехника, лексика, лексический навык.

Abstract: the article focuses on the effectiveness of mnemonics techniques in the formation of students' lexical skills in a foreign language lesson. In the presented article, examples of mnemonics have been given; the effectiveness of their application has been confirmed.

Key words: mnemonics, vocabulary, lexical skill.

Согласно Примерным программам начального, основного и среднего (полного) общего образования по иностранному языку, учащиеся начальной школы должны освоить 500 лексических единиц, в основной школе добавляется около 700 новых, к концу обучения в средней школе лексический минимум выпускника должен составлять 1400 лексических единиц [5].

Из данных требований видно, что обучению лексике уделяется большое внимание.

Лексика – это совокупность слов и сходных с ними по функциям объединений, которые образуют определенную систему [6, с. 98].

Лексика является строительным материалом для всех видов речевой деятельности. Профессор Р.К. Миньяр-Белоручев определяет сущность лексического навыка как способность:

- мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи;
- включать его в речевую цепь [4, с. 106].

Формирование лексического навыка является одной из основных практических целей обучения лексической стороне речи [2].

Однако исследования, посвященные изучению мотивации учащихся к изучению иностранного языка, показывают, что овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками уже на начальном этапе обучения сопряжено с определенными трудностями, что приводит, в частности, к снижению познавательного интереса школьников и – как следствие – ухудшению образовательных результатов. Среди множества факторов, вызывающих у детей негативное отношение к данному предмету, можно выделить значительное число лексических единиц иностранного языка. Сложности при освоении лексики приводят к тому, что для многих учащихся изучение иностранных слов и словосочетаний становится утомительным и скучным процессом.

Следовательно, все более актуальным становится применение разнообразных приемов, методов и технологий усвоения иноязычной лексики. Одним из эффективных способов овладения языковым и речевым материалом считается мнемотехника.

Мнемоника (греч. Μνημονικα – искусство запоминания) (мнемотехника) – это совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций [1].

Существует огромное количество мнемотехник, используемых для быстрого и продуктивного изучения иностранных языков.

Метод рифм и мнемостихов. Метод рифм и мнемостихов с успехом используется для запоминания лексики. Стихи учатся гораздо легче, чем проза, благодаря фонетическим созвучиям зарифмованных окончаний слов. Данный метод можно использовать на этапах введения и семантизации новых слов и автоматизации лексических навыков. Учащимся можно предложить выучить готовый стих с тематической лексикой (рис. 1).



Рис. 1. Мнемостих «Мистер Jungle»

Также можно предложить учащимся самим подобрать рифму к новым словам, сочинить рифмовки или мнемостих (рис. 2).



Рис. 2. Рифмовки

Метод фонетических ассоциаций. Из родного языка подбирается на слух слово, созвучное с новой лексической единицей. Такая ассоциация задействует эмоциональную сторону учащегося, а, следовательно, надолго сохранится в памяти. Ассоциации должны быть однозначными либо нестандартными, смешными, тогда они скорее отложатся в памяти (рис. 3).



Рис. 3. Фонетические ассоциации

Метод Цицерона (Римской комнаты). Данный метод основан на ассоциировании слов с «ключевыми» или опорными предметами хорошо знакомого места, например, комнаты или класса и на уроке может быть применен в игре «снежный ком». Учащиеся называют по цепочке слова по определенной теме, при этом последующий участник игры повторяет все слова, сказанные до него в том же порядке, в котором слова были произнесены. Если же смотреть последовательно, на сидящих на своих местах обучающихся и вспоминать, какое слово каждый из них сказал, т. е. привязывать произнесенные слова к каждому конкретному человеку в заданном порядке, то лексическую цепочку вспомнить не так уж и трудно.

Метод «Трансформация».

Трансформация (от лат. Transformatio – преобразование) – это прием, при

котором запоминаемые объекты превращаются в другие по образу с целью облегчения запоминания. Данный прием предлагается использовать для запоминания графической формы слова (рис. 4).



Рис. 4. Трансформации

В процессе работы над лексическим материалом для лучшего запоминания лексических единиц можно также использовать мнемокарты. **Метод мнемокарт**, или **флеш-карточек**, позволяет визуализировать информацию, необходимую для запоминания. Благодаря наглядности и многократности предъявления необходимые данные проще запоминаются. Данный метод детально описан немецким ученым и журналистом Себастьяном Лейтнером. Существует система Лейтнера, основанная на повторении флеш-карточек через увеличивающиеся интервалы [3].

В качестве домашнего задания можно предложить сделать мнемокарточки: на одной стороне необходимо нарисовать рисунок, обозначающий слово или словосочетание, а на другой написать это слово или словосочетание на английском языке (рис. 5). Дети могут использовать свои мнемокарточки для заучивания новой лексики.

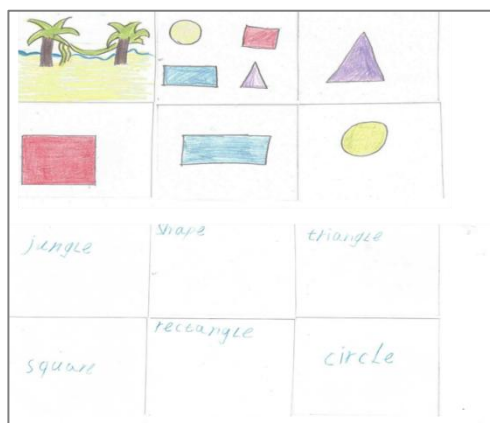


Рис. 5. Мнемокарточки

Включение мнемотехнических приемов в процесс обучения лексической стороне речи способствует качественному усвоению учащимися

лексических единиц иностранного языка, формирует коммуникативные навыки, способствует развитию воображения, образного, абстрактно-логического мышления учащихся, их творческого потенциала. Мнемотехники стимулируют интерес и позитивное отношение учащихся к учебной деятельности на уроках иностранного языка и предупреждают эмоциональные перегрузки и стрессовые ситуации. Таким образом, целесообразно применять мнемотехнические приемы на уроках иностранного языка для повышения мотивации учащихся и улучшения образовательных результатов в целом.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2001. – 1456 с.
2. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. – М.: Эксмо, 2017. – 480 с.
3. Лейтнер С. Метод интервальных повторений // Как научиться учиться. – М.: Перо, 2019. – 108 с.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
5. Требования к содержанию обучения лексике на уроках иностранного языка на ступени основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/triebovaniia-k-sodierzhaniuu-obuchieniia-lieksikie.html> (дата обращения: 13.05.2022).
6. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие. – М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток – Запад, 2008. – 253 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Павлюкевич Любовь Владиславовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Пророкова Виктория Олеговна

*студентка Z-751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: viktoria.prorokova@yandex.ru*

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PHONETIC SKILLS OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN WITHIN THE FRAMEWORK OF PSYCHOLINGUISTIC

Lyubov Pavlyukevich, Ph.D.

*Associate Professor, English Language, Philology and Interpretation Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Viktoria Prorokova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z-751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: viktoria.prorokova@yandex.ru*

Аннотация: в середине прошлого века у педагогов появилась потребность в новых знаниях, так как прежние методики обучения иностранного языка были не так эффективны. Педагогам важно было ответить на следующие вопросы: каким способом следует организовывать материал в учебниках, чтобы обучение было эффективно, в каком возрасте лучше начать изучение иностранного языка, какой объем работы выдавать школьникам на уроке, как эффективнее организовывать учебный процесс, как взаимосвязаны речь и мышление, как устроена память. Ответы на все эти вопросы требовали знаний психологии человека. Таким образом, в 1951 г. в США появилась психолингвистика, наука изучающая психические процессы, связанные с употреблением языка. Она выявляет индивидуально-психологические особенности речевой деятельности школьников и учитывает их при формировании навыков. В статье говорится о психолингвистике как науке, истории ее создания и развития, об основных представителях этого направления, о фонетике и о том, как формируется фонетический навык, о методах, которые использует психолингвистика, в частности, при формировании фонетического навыка у младшего школьника.

Ключевые слова: психолингвистика, фонетика, фонетический навык, иностранный язык, психолингвистический подход, методы и приемы, формирование фонетического навыка, эффективность, младший школьник, звук.

Abstract: in the middle of the last century teachers had a need for new knowledge, as the previous methods of learning a foreign language were not so effective. It was important for teachers to answer the following questions: how to organize material in textbooks, how to make teaching effective, at what age it is better to start learning a foreign language, what amount of work to give students in class, how organize the educational process better, how speech and thinking are interconnected, how memory works. The answers to all these questions required knowledge of human psychology. So in 1951, psycholinguistics came to the United States, the science of the mental processes associated with the use of language. It identifies individual-psychological features of speech activity of schoolchildren and takes them into account in formation of skills. The article talks about psycholinguistics as a science, the history of its creation and development, about the main representatives of this direction, about phonetics and how phonetic skill is formed, about the methods that psycholinguistics uses, in particular, in the formation of phonetic skills at the junior school.

Key words: psycholinguistics, phonetics, phonetic skill, foreign language, psycholinguistic approach, methods and techniques, phonetic skill formation, efficiency, junior schoolchild, sound.

Настоящая статья посвящена психолингвистическому подходу и формированию фонетического навыка у младших школьников в рамках этого подхода.

Статья представляет собой обзор теоретического материала про психолингвистику и фонетический навык, а также описывает некоторые из методов, которые использует психолингвистика.

Сущность проблемы сводится к тому, что необходимо изучать, насколько эффективно формируются фонетические навыки у младших школьников в рамках психолингвистического подхода на уроках иностранного языка.

Автор полагает, что психолингвистический подход способствует большей эффективности при формировании фонетических навыков, выявляя индивидуально-психологические особенности речевой деятельности младших школьников и учитывая их при формировании фонетических навыков. Целью данной статьи является подтвердить или опровергнуть данную гипотезу, а также раскрыть понятие «психолингвистика» и «фонетический навык».

Автор считает, что психолингвистический подход эффективен, и учителям необходимо использовать его на уроках иностранного языка.

Психолингвистика – это современная междисциплинарная наука. Ее название состоит из *psyche* и *lingua*, эти слова имеют греческое происхождение.

Она направлена на выявление наиболее эффективных методов обучению языку с помощью накопленных знаний о психологии человека [1–4].

Данная наука находится на стыке психологии (науке, изучающей психическую деятельность) и лингвистике (науке о языкознании).

Большинство методов, которые использует психолингвистика, – экспериментальные, и взяты они из психологии.

Необходимо отметить, что знания об особенностях изучения языка психолингвистика берет из психологии, а именно информацию о том, каким образом взаимосвязаны язык с мышлением, как индивидуально-психологические особенности школьников влияют на результат их обучения.

Благодаря психологическим знаниям педагоги имеют представление о том, как формируется мотивация у учащихся, какие у них есть особенности, каким образом работает память при изучении языка.

Как эффективнее организовывать учебный процесс, какой объем информации выдавать на уроке и на домашнюю работу.

Отследить то, каким образом развиваются высшие психические функции: язык, воображение, память, восприятие, мышление и речь, позволяют такие методы, как **наблюдение и самонаблюдение**.

Психолингвистика зародилась в Соединенных Штатах Америки в середине прошлого века. В 1951 г. американские ученые: лингвисты и психологи организовали семинар, на котором сообщили о создании Комитета по лингвистике и психологии.

Таким образом, произошло рождение науки как обособленного научного направления.

Фонетические навыки формируют базу для произношения. Именно произношение является фундаментом, на котором развиваются и совершенствуются остальные виды речевой деятельности. Лучше всего начинать формировать фонетические навыки еще в детском возрасте в младших классах. У каждого иностранного языка есть собственная база иностранного языка и особенности интонации и ударения. Специфику этой базы ученику также важно усвоить.

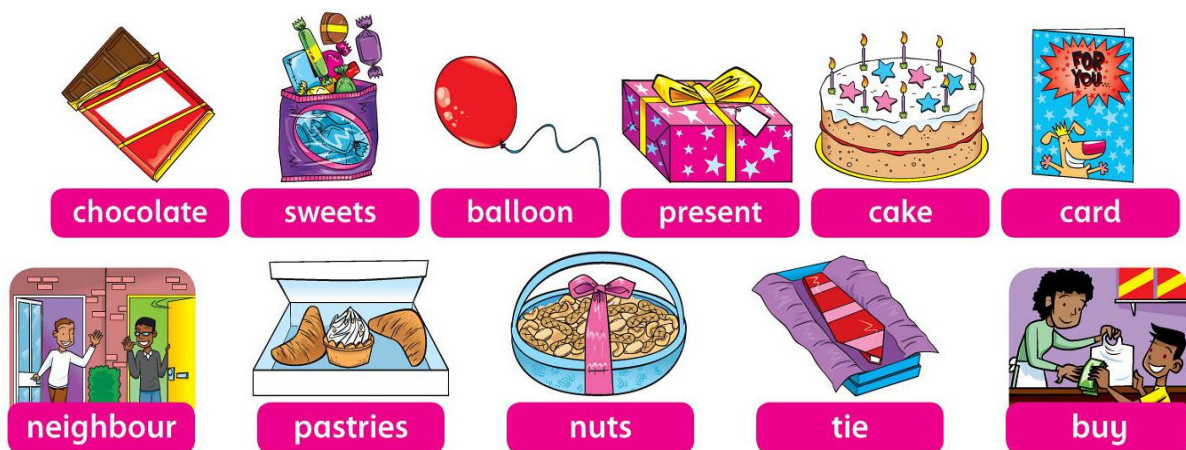
Опишем одну из игр разработанного комплекса для формированию фонетических навыков младших школьников в рамках психолингвистического подхода.

Игра «Эхо»

Целью данной игры является развитие фонематического слуха младших школьников.

Описание игры:

Отвернувшись в сторону, отчетливым шепотом учитель произносит слово. Младшие школьники как эхо, повторяют слово за учителем.



Методические рекомендации к игре:

1. С помощью флеш-карточек учитель вводит новые лексические единицы, учащиеся повторяют за учителем с соблюдением норм произношения, ударения, интонации.

2. Учитель проверяет, как младшие школьники запомнили слова. Учитель выдает лист бумаги с картинками и словами по соответствующей теме. Младшие школьники должны нарисовать линии от слова к картинке.

3. Учитель показывает на слайде транскрипцию звука, например, [tʃ], а напротив этого звука список из 4 слов, включающих этот звук. Например, *chips, chocolate, chimp, China*. Младшие школьники должны прочитать все слова и найти слово, которое было представлено в данной теме. Данной упражнением учащиеся выполняют со звуком [a:], и с такими лексическими единицами, как *card, car, star, arm*.

4. Учитель предлагает младшим школьникам отработать произношение нескольких буквосочетаний, таких как «ch» и «ar». Младшие школьники представляют, что они находятся на поезде и совершают движения руками в стороны как будто они находятся на поезде, произнося *ch, ch, ch*. Также представляют, что они являются пациентами, и у них болит горло, и доктор просит открыть их рот и произнести звук *ah*.



Младшие школьники переходят к игре.

Результаты

Упражнение	Эффективность, %
Флеш-карточки	90,00
Картинки-ассоциации	98,00
Транскрипция	95,00
Игра в поезд и доктора на буквосочетания «ch» и «ar»	98,00
Игра «Эхо»	100,00

Игра была проведена среди учеников 4 «В» класса возраста 10–11 лет, всего учеников 16. Результат: заметное улучшение фонематического слуха. С упражнением с флеш-картами справились 90 % учеников. С упражнением со слайдами на звук [a:] справилось 95 % учеников. Игровая форма обучения на отработку буквосочетаний, таких как «ch» и «ar» была хорошо принята и показала эффективность 98 %. Игра «Эхо» показала эффективность усвоения звуков на слух при введении в обучение произношения звуков без участия голосовых связок. С игрой справилось 100 % учеников.

В заключение следует сказать, что психолингвистический подход эффективен и гипотеза автора подтвердилась. Посредством игровых методов у младших школьников происходит социализация. Учащиеся учатся выражать свои эмоции, мыслить креативно, находить решения поставленной учителем задачи, также данные методы способствуют сплочению коллектива и развитию воображения.

Данный комплекс дидактических игр и ассоциативных упражнений по фонетике может быть применен к каждой теме учебного пособия. Поэтому данный комплекс является универсальным.

Знания психологии младших школьников действительно важны для эффективного выстраивания учебного процесса. Учитель должен понимать, как устроена психика ребенка, чтобы помочь ему изучить иностранный язык, и обучиться правильному произношению. Автор полагает, что необходимо внедрять различные методы, особенно игровые методы, которые использует психолингвистика на уроках иностранного языка.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004.
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – 2-е изд. – М.: РГГУ, 2007. – Гл. 5 и 6.
3. Ильясов И.И. Психологические и физиологические методы психолингвистического исследования // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – С. 106–129.
4. Леонтьев А.А. Психология восприятия и восприятие речи // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 1. – С. 76–81.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Панина Елена Юрьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: epanina@list.ru*

Булкина Мария Викторовна

*студентка 751/2 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: marybul@icloud.com*

GAMIFICATION IN TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Elena Panina, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: epanina@list.ru*

Maria Bulkina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751/2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: marybul@icloud.com*

Аннотация: статья посвящена вопросу геймификации процесса обучения лексической стороне английской речи младших школьников. Авторами раскрывается понятие «геймификация», приводятся результаты использования лексических игр на уроках и даются методические рекомендации по их применению для достижения эффективности в формировании лексических навыков.

Ключевые слова: геймификация, лексические игры, лексический навык, иностранный язык, начальная школа.

Abstract: the article is devoted to gamification in teaching the lexical side of English to elementary school students. The authors disclose the definition of the concept, give the results of the effectiveness of lexical games in the classroom and give methodological recommendations on the use of lexical games to achieve the best results.

Key words: gamification, lexical games, lexical skill, foreign languages, primary school.

Иностранный язык в начальной школе достаточно труден, так как у младших школьников нет осознанной внутренней потребности в изучении иностранного языка, но зато у них есть любопытность и заинтересованность во всем новом, неизвестном и неиспробованном, поэтому дети начинают изучать английский язык с большим интересом и увлеченностью. Тем не менее со

временем уровень мотивации снижается, и возникают трудности при изучении. Преодолеть эти трудности можно с помощью технологий. Игровые технологии, как метод обучения, не утрачивает свою ценность еще с древности. Однако при анализе учебно-методических комплексов можно заметить, что задания игрового характера и игровые технологии представлены очень бедно и малочисленно, несмотря на потребности учеников. Соответственно, преподаватели иностранного языка либо игнорируют игровые технологии при проведении уроков, что оказывает негативное влияние на мотивацию учащихся, либо тратят большое количество времени на поиски необходимых игр. На данный момент существует множество различных обучающих игр, использование которых поможет не только при обучении лексике, но и при создании условий для осознанной потребности в усвоении знаний и умений. Это еще один фактор, чтобы заняться рассмотрением геймификации для формирования лексических навыков у младшего школьника.

Лексика позволяет нам передавать и воспринимать содержательную сторону речи. Роль лексики в овладении иностранным языком стоит в одном ряду с ролью грамматики или фонетики, потому что лексика является основным строительным материалом устной и письменной речи. Одна из основных ее функций – номинативная, а это значит, что именно благодаря лексике можно передать предмет мысли, отражая, как и реальную действительность, так и действительность воображаемого характера. Лексика в связке с грамматикой образуют единицы смысла, которые можно назвать основой любой речевой деятельности. По этой причине в начальной школе обучение лексической стороне иноязычной речи представляет немаловажную значимость.

Основная цель работы над лексикой в школе состоит в формировании лексических навыков.

Цель обучения лексической стороне речи – формирование продуктивного (обуславливающего развитие умений говорения и письма) и рецептивного (умения чтения и аудирования) лексических навыков.

Знать слово, значит знать его формы, значение и употребление. Говоря о формах слова, имеют в виду его звуковую форму, без которой невозможно правильно понять слово со слуха и адекватно озвучить его самому, а также графическую форму, без которой слово не будет узнано при чтении и не сможет быть написано. Что касается значения, то в английском языке, как и в любом другом, слова могут иметь несколько значений. Объем полисемантических слов в английском языке высок, как ни в одном другом. Необходимо знакомить учащихся с наиболее частотными из них. Помимо значения слова необходимо показать и его коннотацию, т. е. те ассоциации, которые это слово вызывает, его социальный подтекст, что связано с употреблением слова. Говоря об употреблении слова, имеют в виду не только его коннотацию, но также и управление в предложении.

У детей этого возраста есть природная расположенность к языкам и эмоциональная готовность к овладению ими. Из-за сензитивного периода им свойственно более гибкое и быстрое усвоение языкового материала. Для этого возраста характерен высокий уровень подражания, появление рефлексии и высокая активность. Стоит учитывать, что восприятие, внимание и память имеют преимущественно произвольный характер, а в основе запоминания лежит наглядно-образное восприятие. Более того, у детей младшего школьного возраста ярко выражена игровая мотивация, и эффективность формирования у младших школьников способности к общению на новом языке повышается за счет взаимодействия игровой мотивации и интереса к школьному обучению.

Значение термина «геймификация» восходит к английскому слову «gamification», которое обозначает «использование игровых элементов в других видах деятельности, чтобы сделать их более интересными». В самом общем смысле под геймификацией понимается применение игровых технологий в неигровом контексте [1].

Следует также отметить, что не стоит приравнивать понятие «геймификация» к понятию «игра». Под геймификацией подразумевается использование игровых элементов для осуществления профессиональных целей, в то время как игра зачастую носит развлекательный характер и не приводит к образовательным результатам [4]. Геймификация также отличается от многих игровых практик тем, что реальность не превращается в игру, а остается реальностью, в то время как ученику даются игровые установки, которые соотносятся с реальностью [3].

Нельзя недооценивать игровые приемы, как средство обучения и воспитания детей в младшей школе, так как они могут существенно влиять на развитие и становление личности ребенка, его самооценки, усвоению социальных норм поведения. Дидактические игры, в свою очередь, формируют речевые навыки, обучают выражению мысли в логически правильной последовательности, осуществляют практику пройденного материала в условиях максимально приближенных к естественной среде.

Игры на уроке английского языка могут быть очень продуктивны. В то же время они должны соответствовать целому ряду требований:

- иметь лаконичные и четкие правила;
- должны быть направленными на решение определенных учебных задач и быть экономными по времени (стоит помнить, что игра ради игры на уроке не допустима);
- должны соответствовать темпу урока или использоваться с целью ускорить или замедлить темп, однако учитель должен контролировать ситуацию;
- снимать напряжение урока, нивелировать часть психологического стресса при общении;

- учебный эффект для учеников должен быть несознательным, для них обучающаяся игра – в первую очередь, увлекательное занятие, чтобы возникло чувство удовлетворения;

- должны стимулировать к активности всех учащихся и вовлекать даже самых пассивных учеников, у всех учеников должна быть своя роль.

Стадии формирования лексического навыка и тренировочные упражнения, позволяющие сделать навык устойчивым, прочным и гибким, учет предметного содержания программы обучения лексической стороне речи в начальной школе и психофизиологические особенности школьников этой возрастной категории позволили нам разработать сборник, включающий в себя лексические игры на овладение значением слова, его звуковой и графической формой.



Рис. 1 и 2. Титульный лист и лист с содержанием сборника

Эксперимент, проведенный с целью апробировать лексические игры и выявить их эффективность в формировании лексического навыка, подтвердил высокую результативность геймификации на уроках иностранного языка в младшей школе. Повысилась не только общая успеваемость, но и значительно выросло качество запоминания слов. Кроме того, благодаря игровым технологиям атмосфера в классе стала более дружелюбной, что положительно влияет на мотивацию и сотрудничество между учащимися. Анкетирование показало, что командные игры и игры с использованием современных технологий особенно понравились младшим школьникам, однако все остальные игры также не остались без положительной оценки со стороны учащихся.

Для эксперимента было выбрано две группы учеников одного возраста (7–8 лет) и одинакового уровня подготовки (первый год изучения английского языка). В обеих группах изучалась тема Food, однако в первой группе

геймификация не применялась, а во второй группе игровые технологии применялись на каждом уроке.

Результаты входного тестирования на констатирующем этапе показали, что знания учеников находились на примерно одинаковом уровне и уровень сформированности лексического навыка по теме Food был недостаточным, так как преобладала оценка «удовлетворительно» в обеих группах.

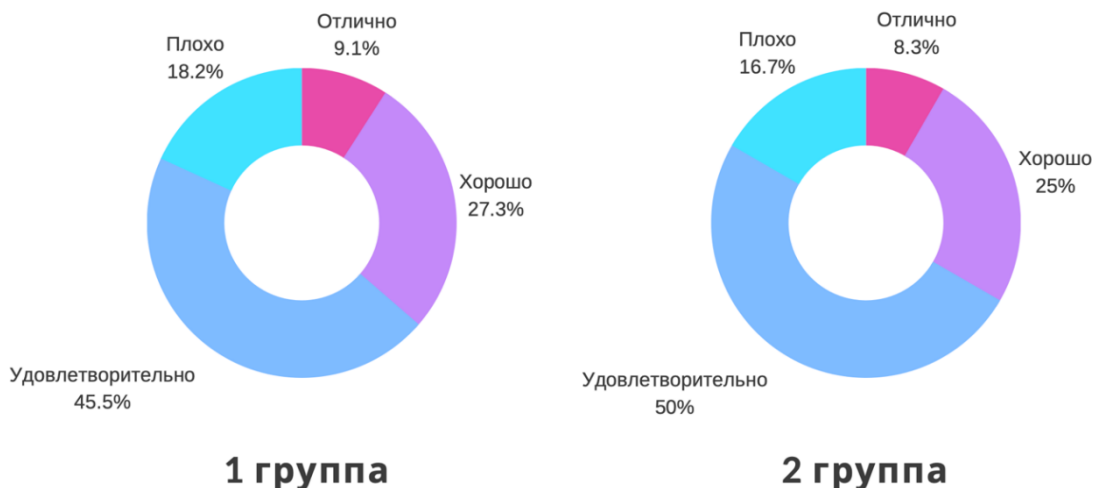


Рис. 3 и 4. Результаты входного тестирования в 1 и 2 группах

Результаты итогового тестирования в ходе контрольного этапа показали, что общая успеваемость повысилась в обеих группах, однако во второй группе результаты заметно выше, чем в первой. Процент оценок «Отлично» существенно больше, чем в первой группе, как и процент оценок «Хорошо», процент оценок «Удовлетворительно» ниже, а оценки «Плохо» полностью отсутствуют.

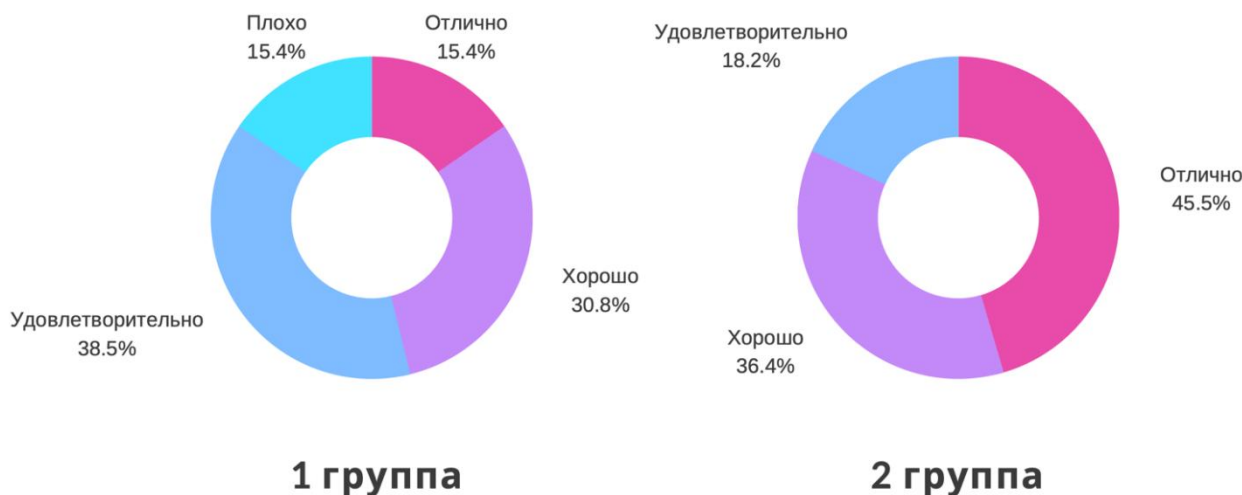


Рис. 5 и 6. Результаты итогового тестирования в 1 и 2 группах

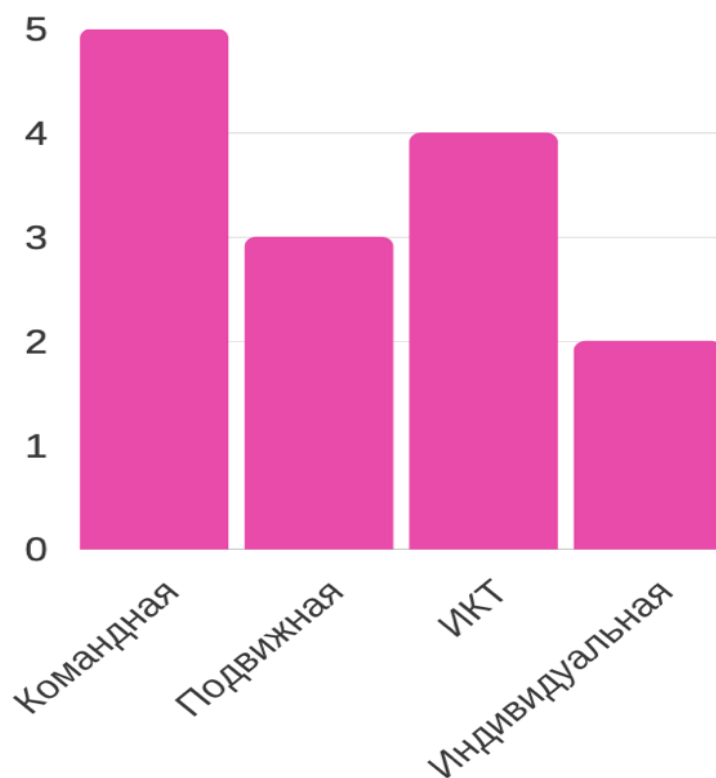


Рис. 7. Наиболее популярные игры

Обобщение опыта позволило сформулировать ряд методических рекомендаций. Важно помнить, что геймификация на уроке – это в первую очередь педагогическая технология, которая служит достижению определенной образовательной цели, а не просто средство развлечения. Поэтому для того, чтобы применение данной технологии сделало обучение не просто развлекательным, интересным и веселым, а все-таки эффективным и результативным, необходимо соблюдать целый ряд условий.

При подготовке урока с использованием геймификации преподавателю следует принимать во внимание следующие моменты:

- обучающиеся должны отслеживать свой прогресс и иметь возможность на него повлиять. Для этого можно использовать оценки, баллы, карту достижений или разноуровневые системы, где контрольная точка будет считаться переходом на новый уровень;
- участники игры, независимо от того, играют они в команде или самостоятельно, должны осознавать собственную значимость как участника, понимать их личный вклад в процесс, а также гордиться своими достижениями и результатами;
- следуют давать такие задания и проблемные ситуации, для решения которых учащимся потребуется задействовать более одного навыка.

Кроме того, данная технология предполагает объективную и визуальную оценку выполнения работы. Как показало сравнительное исследование [5],

наиболее распространенными следует признать вознаграждения нематериального характера, такие как баллы, рейтинговые таблицы, уровни или виртуальные награды (значки, символы и т. п.) [2].

Список литературы

1. Быкадырова Е.С. Геймификация в образовании // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 12 (29). – С. 178–180.
2. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Использование средств геймификации в процессе обучения иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1 (118). – С. 81–89.
3. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9. – С. 60–64.
4. Титова С.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методологический потенциал // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – С. 135–152.
5. Alomari I., Al-Samarraie H., Yousef R. The Role of Gamification Techniques in Promoting Student Learning [Электронный ресурс]: A Review and Synthesis // Journal of Information Technology Education: Research. – 2019. – № 18. – P. 395-417. – URL: <https://doi.org/10.28945/4417> (дата обращения: 07.04.2022).

ОПЫТ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «КАНООТ!» НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Панина Елена Юрьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: epanina@list.ru*

Калинин Максим Михайлович

*студент 751/2 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: maksimka_maxim@mail.ru*

EXPERIENCE AND PRACTICE OF A USE OF THE INTERACTIVE APPLICATION «КАНООТ!» AT A FOREIGN-LANGUAGE LESSON

Elena Panina, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: epanina@list.ru*

Maxim Kalinin

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 752,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: maksimka_maxim@mail.ru*

Аннотация: статья освещает особенности работы с приложением Kahoot! на уроке иностранного языка, раскрывает большую часть преимуществ использования, а также объясняет необходимость внедрения приложения в урочный процесс. Kahoot! обладает общемировой известностью и с момента создания зарекомендовал себя как удобный и эффективный инструмент для изучения и преподавания иностранного языка среди учителей.

Ключевые слова: информационная стадия, информационное поле, ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), мотивация, геймификация, реакция, викторина, позитивный эмоциональный отклик.

Abstract: the article casts light on peculiarities of work with the application Kahoot! at a foreign-language lesson, discloses most of the advantages of a use, and also explains the necessity to embed the application into learning process. Kahoot! has worldwide reputation and since it was created, it has proved to be a convenient and effective tool for studying and teaching a foreign language among teachers.

Key words: information stage, information field, ICTs (information and communication technologies), motivation, gamification, reaction, quiz, positive emotional response.

Любая цивилизация сильна культурой труда, умением работать. В основе их лежит научное мировоззрение, непрерывное обновление знаний. И именно сейчас человечество в лице развитых стран стремительно меняет свой социальный облик, поскольку в эпоху НТР (научно-технического развития) этому способствует величайший по глубине процесс бурного развития науки [1, с. 3].

Действительно, сейчас научно-технологическое развитие человечества продвигается в динамичном темпе. Современная техника в виде персональных компьютеров, ноутбуков, смартфонов и программного обеспечения к ним является продуктом закономерного научного прогресса и, как правило, плавного перехода социума в «информационную стадию», обусловленную намерением человека постигать, обрабатывать и добывать информацию различного рода. Информация превратилась в глобальный, в принципе неистощаемый ресурс человечества [1, с. 3].

Любое развитие является непрерывным и направленным на улучшение повседневной жизни и облегчение трудовых задач. Так, например, по мере технического прогресса мобильные устройства получают новые технические возможности, растут скорость и безопасность при передаче личных данных. Мобильные телефоны, смартфоны, планшеты становятся главной составляющей жизни людей [2, с. 76]. Нахождение в глобальном «информационном поле» подразумевает постоянную психологическую потребность человека в нахождении и потреблении новой информации. Как правило, сегодняшнее информационное поле сформировалось посредством вышеперечисленных электронных устройств и выхода в Интернет, хотя в недавнем прошлом роль «осведомителей» играли бумажные газеты, журналы, радио и, в большей мере, телевидение.

Мир развивается вместе с предписаниями к обучению и учению [10, с. 361]. Необходимо понимать, что сфера образования как важнейший социальный институт, «оплот знания» не находится в статичном состоянии: устаревшие технологии преподавания активно заменяются на более продвинутые и эффективные. По сути, они предполагают целенаправленное внедрение ИКТ разного типа в процесс урока. Качество образования при этом в некоторых аспектах ощутимо повышается. Кроме того, с появлением Интернета стало возможным получение и предоставление информации без потерь времени, в любых условиях и любом месте.

Со стремительным внедрением цифровых информационных технологий, видение преподавания иностранных языков и процесса обучения изменилось в лучшую сторону, поскольку сейчас рассматривается с иного ракурса. Мотивация – это один из самых важных факторов, значительно влияющий на обучение и преподавание. Когда берутся во внимание потребности учащихся, доступная образовательная система, к сожалению, не всегда может удовлетворить их в рамках сферы мотивационных факторов. В психологическом аспекте, мотивация представляет собой важный личностный фактор, который необходим каждому человеку, осваивающему

иностранные языки. Базируясь на теории самоопределения, природа и качество мотивации определены тремя базовыми потребностями для удовлетворения: самоуправление, компетенция и связанность [13, с. 53]. Все они формируют общее желание что-то учить, делать и постигать. Соответственно, для продуктивности в учебном процессе требуется подход, включающий элементы, которые повышают мотивацию и погружают учащихся в языковую систему. Данный подход является предпочтительным для достижения успеха в конце процесса изучения, а также преподавания [19, с. 89].

Появление Web 2.0 в образовательной обстановке стало очень важным событием, поскольку повлекло за собой большую доступность знаний и гибкость самого образования в целом. Изучение иностранного языка находится под прямым влиянием ИКТ, потому что появилась возможность осваивать любой иностранный язык посредством интернет-ресурсов. В том числе ИКТ сформировали понятие «дистанционный формат»: уроки, лекции, семинары и даже встречи с репетиторами могут происходить в веб-формате. Программное обеспечение, включающее такие приложения как Zoom, Discord, Hangouts, Microsoft Teams, позволяет полноценно реализовать образовательный процесс из любой точки мира. Передача информации, интерактивный и коллаборативный подход были популяризованы, что значительно изменило общие процессы преподавания и обучения. Для совершенствования языковых навыков могут использоваться даже социальные сети, веб-сообщества, блоги и подкасты [19, с. 90–91].

В прошлом преподавание и изучение иностранного языка чрезвычайно зависело от традиционных методов, которые считались самым лучшим способом передачи огромного количества знаний широким массам. Поэтому, как результат, учителя, придерживаясь устаревших методов, не изъявляют желания выходить из «зоны комфорта» и испытывать новые подходы. Даже сегодня в мире глобального информационного поля неудивительно, что существуют отдельные группы педагогов, в особенности пожилых, которые до сих пор используют наиболее проверенные и удобные им способы просвещать учащихся [12, с. 9]. И, как правило, они представляют собой однообразное изучение и зубрежку материала по учебникам, и такое же скучное осуществление образовательных задач. Разумеется, в такой обстановке учащиеся сразу теряют интерес к предмету, что, по понятным причинам, отражается на их успеваемости и посещаемости уроков. Чтобы исправить положение, учащимся необходим некий «толчок», ощущение динамики, предвкушение чего-то нового. Ведь, как правило, мотивация, азарт, любознательность и веселье – это самые важные элементы успешного обучения и преподавания [19, с. 91].

Так как технологии проникают во все сферы жизни, образованию необходимо отслеживать все изменения и затем приспосабливаться к ним с учетом текущих потребностей учащихся, и их стратегий обучения и предпочтений. Педагогам следует экспериментировать. Например, дополнять традиционную учебную программу различными приложениями учебного

характера с целью повышения углубленности учащихся в рабочий процесс [11, с. 49].

Использование образовательных игр как средств обучения направлено на обеспечение развития когнитивных, мотивационных, эмоциональных и социальных мировоззрений учащихся [15, с. 192].

Существует обширный ряд обучающего программного обеспечения, разработанного для поддержки преподавателя во время урока. Адаптивное обучающее программное обеспечение позволяет учителям внедрять разнообразие в игровых элементах, получения обратной связи и осуществления структурированной работы. Различные исследования, рассматривающие образовательную обстановку, доказали, что внедрение «геймификации» в процесс обучения и учения может влиять на личный опыт учащегося, так же как и его поведение, и получаемый результат. Особенности геймификации, базирующиеся на интерактивном и реактивном программном обеспечении, делают этот тип особенно подходящим для обучения иностранному языку. Следует также дополнительно изучить, каким образом опыт учащихся, связанный с активностью на игровом уроке, может привести к высокому уровню вовлеченности в процесс изучения иностранного языка [11, с. 49].

Иностранный язык – это предмет повышенной сложности, предполагающий развитие «навыка». А повышенная сложность, в свою очередь, требует продвинутых навыков, умственного усилия и более углубленного уровня вовлеченности учащихся [3, с. 73]. Навык реализуется только через закрепление на регулярной основе и наглядное представление о том, как это осуществить. Для облегчения задачи, преподаватель может использовать такие приложения, сопряженные с изучением иностранных языков, как Quizlet, Duolingo, Phrasalstein, TED, Kahoot!.

Отдельного внимания заслуживает приложение «Kahoot!», которое может быть использовано как инструмент для обучения, так и оценивания [11, с. 50]. Это система, где учащиеся демонстрируют скорость собственной реакции и наблюдают обратную связь, проецируемую на экране. Более интересно то, что это приложение способно генерировать атмосферу обучения, так как зачастую ассоциируется с увлекательной игрой в классе [13, с. 53–54].

Kahoot! представляет собой бесплатную платформу, которая появилась в 2013 г., мгновенно став общемировым образовательным трендом. Образовательные модели интерактивного и соревновательного характера являются уникальными особенностями платформы [11, с. 50]. Принцип Kahoot! – это создание учебного процесса, базирующегося на игре, для учащихся, желающих получать удовольствие от учебы и социального взаимодействия [8]. Вместо традиционного метода, основанного на чтении учебников и заметок, Kahoot! предлагает учителям продвижение по учебному курсу в виде сконструированных викторин, обсуждений или наблюдений, в которых учащиеся принимают участие как игроки в «игровом шоу», таким образом, интегрируя принципы «геймификации» в неформальную процедуру оценивания [17, с. 2, 6].

Геймификация – это концепт внедрения урока, основанного на игре, и процесс использования видеоигр с целью завлечения учащихся или решения проблем. Создание и внедрение образовательных интерактивных игр стимулирует независимое и совместное обучение, также повышая критическое мышление и умение решать проблемы [9, с. 40]. Геймификация – это также подход, повышающий мотивацию [19, с. 89]. Она нацелена на создание увлекательного процесса обучения, а также поощрение самооценивания учащихся [3, с. 72]. Игра способна вызывать внутренний импульс, таким образом, изменяя восприятие учащегося [5]. Без сомнения, любое задание, задача, процесс или теоретический контекст может быть геймифицирован, чтобы использовать образовательный процесс для повышения мотивации среди учащихся. Многие учащиеся предпочли бы играть в игру, демонстрирующую, что они знают, нежели писать тест ручкой на бумаге [15, с. 193].

Геймификация может быть введена на урок иностранного языка по причине следующих достоинств:

- Смягчает напряженную атмосферу в классе.
- Вызывает чувство радости.
- Предупреждает утомление.
- Повышает мотивацию и улучшает внимание.
- Повышает вовлеченность в учебный процесс.
- Стимулирует целенаправленную активность.
- Делает обучение веселее [14, с. 512].

Однако главное достоинство геймификации – это вовлечение учащегося в учебный процесс и повышение его мотивации. Игра настраивает на достижение успеха в конце учебного процесса [19, с. 89]. Ведь поскольку игры являются частью повседневной жизни учащихся, то им, разумеется, комфортнее в подобной среде. Использование игровых механик как учебного материала развивает эффективность опыта обучения. Теоретически, веселье и комфортная игровая среда провоцируют эмоциональный отклик и активное участие в процессе обучения среди учащихся, тем самым предлагая положительный образовательный результат [6, с. 51]. Большинство учащихся действительно воодушевляются, когда узнают об очередном игровом уроке. Как показала практика, отработка материала в Kahoot! осуществляется с большей эффективностью за счет соревновательного характера. Каждый учащийся желает выделиться среди сверстников, победить их и продемонстрировать, на что он способен. Этот факт прибавляет необходимой мотивации, поскольку до предвкушения победы и после нее подросток пребывает в приподнятом настроении. Позитивный эмоциональный отклик настраивает учащегося на дальнейшую работу на уроке, а также создает образ предмета, как «не самого скучного и плохого».

Геймификация описывается тремя отличительными чертами: динамика, механика и компоненты [18, с. 78]. Следующая таблица демонстрирует корреляцию между механикой и динамикой [4]:

Сопоставление игровой механики и динамики

Игровая механика	Игровая динамика
Очки	Награда
Уровень	Статус
Вызов, проблема	Достижение
Виртуальные блага	Самовыражение
Доска лидера	Соревнование
Виртуальные подарки	Альтруизм

Прежде всего чтобы начать игровую сессию, учащимся необходимо взять смартфон и зайти на сайт kahoot.com, либо в приложение Kahoot!, если таковое имеется. Одним из плюсов платформы является необязательная регистрация, поэтому достаточно ввести в поле специальный пин-код, который учитель генерирует и проецирует на доске. При входе следующим этапом необходимо ввести имя, которое может быть каким угодно, даже с наличием оскорбительных и нецензурных слов. По этой причине, преподавателю рекомендуется перед игровой сессией включить фильтр на непозволительные слова, зайдя в настройки. Когда учитель убежден, что каждый учащийся в классе подключился, он начинает игровую сессию. Доска демонстрирует вопрос и ответы. Каждый вопрос варьируется по сложности и имеет разное временное ограничение: 5, 10, 20, 30, 60, 90, 120, 240 секунд. Формулировка вопроса должна быть лаконичной, как и варианты ответов. Даже самый подготовленный ученик будет в затруднении, читая и перечитывая вопрос и ответы. На экране смартфона учащиеся видят 2x2 решетку разных цветов, с ассоциирующимися фигурами. Для быстрого действия, такой формат весьма удобен, если есть возможность посмотреть на доску. Однако без проецирования изображения, игра невозможна. В зависимости от варианта ответа, Kahoot! начисляет учащимся очки. Стоит упомянуть, что время, затраченное на правильный ответ, тоже влияет на полученные очки [16, с. 4] Доска лидера появляется после каждого вопроса, тем самым положительно провоцируя учащихся и разжигая в них соревновательный дух. Учащиеся могут видеть счет в режиме реального времени. Правильность и неправильность ответа тоже указывается [11, с. 50].

Учителям не требуются лишние усилия, чтобы использовать Kahoot! для проецирования вопросов викторины как обычные слайды урока с вопросами, на которые учащиеся реагируют, используя цифровые устройства. Викторины подобного рода могут быть дополнены изображениями и видеороликами для наглядности.

Kahoot! может служить инструментом рефлексии, чтобы проверять прогресс всего класса, так же как и индивидуальную траекторию обучения каждого ученика [16, с. 6]. Например, очень часто учащимся средних классов сложно различать времена германских языков. При прохождении материала, они могут допускать ошибки в употреблении Past Simple и Present Perfect, которые имеют весомую разницу между собой. Видя такую проблему, преподаватель сделает вывод о том, что необходимо больше времени уделить

изучению и повторению времен. Сами же учащиеся, при некоторой вероятности, могут усвоить свою ошибку через эмоциональный отклик после демонстрации правильного ответа и впредь постараются не допустить ее. Kahoot! позволяет не только учителям, но и учащимся создавать, делиться и обмениваться информацией и контентом, что ускоряет процесс социализации в рамках класса и общества [17, с. 4, 7, 8]. Анализ Шерлока показал, что Kahoot! давал учащимся больше возможностей для взаимодействия с лектором, товарищами [16, с. 12]. Особенно в командной игре игрокам приходилось совещаться друг с другом, что, безусловно, улучшило их дальнейшие взаимоотношения.

Игровой процесс приложения не меняется, что может тревожить преподавателей по поводу того, что Kahoot! может со временем наскучить учащимся. Однако вопросы и стратегии решения варьируются с каждым новым использованием приложения, основанным на потребностях самих учащихся [16, с. 4].

Осуществление потребностей учащихся формирует мотивацию, которая проверяется в двух разных психологических полях: внутреннем и внешнем. Учащиеся с внутренней мотивацией не нуждаются во внешних факторах, поскольку имеют собственный «запас». Внешние факторы тоже играют позитивную роль у мотивированных учащихся, хотя среди них наблюдаются как позитивные, так и негативные эффекты. Они включают подарки, похвалу, достижения, оценивание по достоинству, награды [20, с. 26–29]. Приложение основано на «теории внутренней мотивации» Малона, испытанной через решение сложных задач в аудиовизуальной стимулирующей среде. Учащиеся с повышенным уровнем мотивации выполняют задания лучше, нежели учащиеся с низким уровнем. Если учащийся мотивирован, у него есть причины, побуждающие оставаться активным во время занятия, и показывающие желание достичь цели [7, с. 243].

Kahoot! подразумевает угадывание, что может не придавать мотивации учиться, так как учащиеся воспринимают угадывание как способ провести время весело, но не учиться [16, с. 18].

Учащиеся ощущали, что приложению удалось привлечь их внимание и интерес во время учебы. Приложение не затрачивало много энергии, что являлось отличным способом оптимизации нагрузки. Необходимость сохранять концентрацию для работы с Kahoot! помогла учащимся сохранять интерес к уроку ввиду отсутствия излишнего напряжения. Желание работать было также обусловлено уровнем анонимности, который позволял учащимся оставаться сосредоточенными на сравнении содержания Kahoot! и разных мнений, нежели на сравнении их собственных способностей [16, с. 17].

Kahoot! может быть использован для разных целей. Например, как «ледоруб» или «iceberg activity». В начале урока учителя проводят небольшое анкетирование в качестве разминки, чтобы определить, что и сколько учащиеся знают о новой теме или лингвистической структуре, представленной на уроке. Например, знание употребления модальных глаголов: must, should, have to.

Подобные разминки способны заинтересовать и расслабить учащихся, делая сложный материал более понятным и легко воспринимаемым [19, с. 94]. Kahoot! добавил особенность добавления видео на собственный сайт: это значит, что любой пользователь может добавить видео из видеохостинга YouTube в вопрос. Также присутствует возможность включения режима «предпросмотра», позволяющего редактировать вопросы и менять их порядок [11, с. 50].

Особенности Kahoot! позволяют учителям анализировать и оценивать, насколько учащиеся понимают учебный материал через использование викторин и наблюдений. Приложение также позволяет оценивать уровень понимания учащихся эффективно и быстро, обеспечивая способностью отслеживать участие учащихся в игре, оценивать и делать уместное регулирование собственных учебных подходов [11, с. 50].

Подытоживая, стоит отметить, что Kahoot! обладает гигантским потенциалом, исходя из вышеперечисленных преимуществ. Как инструмент образования, данное приложение формирует мотивацию внутри учащегося и дополнительную тягу к знаниям. Вместо переписывания предложений от руки, предлагается интерактивная игра, требующая концентрации внимания, мышления и затем простого нажатия на правильный ответ. Если ответы правильные, учащийся фиксирует материал в голове и приободряется, поскольку он на первом месте. Это ситуация успеха, легкости, которую предлагает Kahoot!. За счет реализованного принципа наглядности, учителю проще преподнести материал без больших затрат времени, а также с большей эффективностью. В данный момент, многие российские учителя, преподающие иностранный язык, знакомы с приложением и используют его с разной частотой, что подтверждает уникальность Kahoot!.

Список литературы

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Канцур А.Г., Бердникова Н.С. Использование мобильных приложений на уроках иностранного языка // Проблемы романо-германской мифологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – Пермь, 2019. – Вып. 15. – С. 75–80.
3. Bicen H., Kocakoyun S. Perception of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study // International Journal of Educational Technologies. – 2018. – Vol. 13, № 2. – P. 72–93.
4. Bunchball. Gamification 101: An Introduction to Game Dynamics [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: <https://www.bunchball.com/gamification101> (дата обращения: 09.10.21).
5. Buyukyıldırım Ü. Oyunlaştırma (Gamification) Nedir?. – 2014. – URL: <http://www.bilim.org/oyunlastirma-gamification-nedir/> (дата обращения: 10.10.21).
6. Dellos R. Kahoot! A Digital Game for Learning // International Journal of Technology and Distance Learning. – 2015. – Vol. 12 (4). – P. 49–52.

7. Gardner R.C. The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: A Research Paradigm // EUROSLA Yearbook. – 2006. – Vol. 6. – P. 237–260.
8. Graham K. TechMatters: Getting into Kahoot! (s): Exploring a Game-Based Learning System to Enhance Student Learning // LOEX Quarterly. – 2015. – Vol. 42 (3). – URL: <https://commons.emich.edu/loexquarterly/vol42/iss3/4> (дата обращения: 10.10.21).
9. Icard S.B. Educational Technology Best Practices // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2014. – Vol. 11 (3). – P. 37–41.
10. Kahoot! Does Wonders: English Articles / S.I.A. Sukri, M.M. Yunus, D. Sevakumaran et al. // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. – 2020. – Vol. 9 (1). – P. 360–371.
11. Kaur P., Naderajan R. KAHOOT! IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM // South East Asia Journal of Contemporary Business, Economics and Law. – 2019. – Vol. 20, Issue 6 (Dec. – P. 49–54.
12. Livingstone K.A. The Impact of Web 2.0 in Education and Its Potential for Language Learning and Teaching // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2015. – Vol. 12 (4). – P. 3–16.
13. Malyakkal P.E. Gamification in the Classroom // International Journal of Innovative. – 2014. – P. 52–55.
14. Michos M. Gamification in Foreign Language Teaching Do You Kahoot? // Modern Technologies in Language Learning. – 2017. – P. 511–516.
15. Siegle D. Technology: Learning Can Be Fun and Games // Gifted Child Today. – 2015. – Vol. 38 (3). – P. 192–197.
16. Students' Perception of Kahoot!'s Influence on Teaching and Learning / Licorish Sherlock A., Owen Helen E., Daniel Ben, George Jade Li // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. – 2018. – 23 p.
17. Wang Al. The Wear-Out Effect of a Game-Based Student Response System // Computer&Education. – 2015. – Vol. 82.
18. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. – Wharton Digital Press, 2012. – 148 p.
19. Yürük N. Edutainment: Using Kahoot! As a Review Activity in Foreign Language Classrooms // Journal of Educational Technology & Online Learning. – 2019. – Vol. 2 (2). – P. 89–101.
20. Zichermann G., Cunningham C. Gamification by design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. – Sebastopol, California: O'Reilly, 2011. – 82 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОСКИ MIRO В ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Панина Елена Юрьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: epanina@list.ru*

Мельникова Анастасия Васильевна

*студентка гр. 752 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: anastasia.vasilievna7@mail.ru*

THE USE OF THE MIRO BOARD IN THE ORGANIZATION OF CREATIVE PROJECTS IN ENGLISH LESSONS IN HIGH SCHOOL

Elena Panina, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: epanina@list.ru*

Anastasia Melnikova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 752,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: anastasia.vasilievna7@mail.ru*

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема внедрения творческих проектов на основе использования информационных технологий в процесс обучения. Предлагаются технология и методические рекомендации по использованию доски Miro в проектной деятельности на уроках английского языка в старших классах.

Ключевые слова: творческий проект, интерактивная доска Miro, обучение английскому языку, учебно-методический комплекс.

Abstract: the paper investigates the problem of introducing creative projects based on the use of information technology in the learning process. The article provides technology and methodological recommendations on the use of the Miro board in project activities in English lessons in high school.

Key words: creative project, Miro interactive whiteboard, English language training, teaching methods.

Актуальность проблемы обусловлена рядом факторов. Одним из них является перемещение акцента с внеурочной и факультативной проектной деятельности в классно-урочную. Другой фактор указывает на резкое увеличение учителей, имеющих представление о возможностях компьютеров в обучении, что оказывается благоприятным условием активного внедрения в образовательные учреждения России инновационной методики обучения –

проектного метода. Работа над выполнением творческого проекта способствует реализации творческих способностей учащихся, развитию логического и аналитического мышления, организационных навыков, закреплению технических знаний и умений. Применение информационных технологий в проектной деятельности помогает учащимся осваивать новые способы работы с альтернативными источниками информации, формировать основы информационной культуры.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, пункт 45.3, предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» предметной области «Иностранные языки» ориентированы на применение знаний, умений и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях и должны обеспечивать приобретение опыта практической деятельности в повседневной жизни: участвовать в учебно-исследовательской, проектной деятельности предметного и межпредметного характера с использованием иноязычных материалов и применением ИКТ [4].

Метод проектов является одним из наиболее обсуждаемых методов обучения. В исследованиях Е.С. Полат основное место отводится разработке творческой основы проектного метода, поэтому данное понятие трактуется с точки зрения его творческой составляющей. Так, методист определяет проектный метод как «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность обучающихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не только достижение определенного результата, оформленного как конкретный практический результат, но и организацию процесса достижения этого результата» [3].

Цель творческого проекта на уроке иностранного языка – это решение какой-либо проблемы и визуализация желаемого конечного результата (продукта), который учащийся должен достичь в ходе проведения творческой работы по предмету [5].

Задачи творческого проекта на уроке иностранного языка – это все последовательные этапы организации и изготовления продукта с начала до конца. Задачи помогают ответить на вопрос «Что нужно сделать для достижения обозначенной цели»? Задачи проекта предполагают организацию и проведение определенной работы для поиска способа, или способов, решения проблемы. Задачи формулируются достаточно кратко и конкретно, и эту конкретизацию должны произвести сами учащиеся. В этом случае включается творческое мышление обучающихся, направленное на выполнение работы [2].

Традиционно работа над проектом предполагает несколько этапов, так Е.С. Полат выделяет следующие [3]:

1. **Подготовка** – определение темы и целей, и формирование групп проекта;
2. **Постановка проблемы** – продумывание возможных вариантов проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики;
3. **Планирование** – поиск источников информации, определение способов сбора и анализа информации, способа представления результатов,

установление критериев оценки результатов и процесса проектной деятельности;

4. **Исследование** – сбор информации, решение промежуточных задач, обсуждение альтернатив методом «brainstorm», выбор оптимального варианта;

5. **Формулирование результатов или выводов** – реализация проекта, анализ информации, формулирование выводов;

6. **Защита проекта** – подготовка выступления: обоснование процесса проектирования, представление полученных результатов;

7. **Оценка результатов и процесса проектной деятельности** – анализ выполнения проекта, достигнутых или не достигнутых результатов и их причин.

Следуя данной структуре этапов работы над проектом, на каждом этапе учителю отводится своя роль: на первом – мотиватор, на втором и третьем – инициатор, на четвертом – наблюдатель, а далее роль учителя уходит на второй план, давая больше самостоятельности учащимся в ходе работы над проектом.

Анализ предметно-тематического содержания основных учебно-методических комплектов для 9, 10 и 11 классов, используемых в российских школах: “Spotlight”, “Enjoy English”, “Starlight”, “Rainbow English”, “Solutions”, показал, что творческие проекты могут вписаться в контекст любого из них.

Рассматривая принципы и средства организации творческой проектной деятельности, необходимо использовать средства, соответствующие возрастным и психофизиологическим особенностям детей, удовлетворяющие их интересы, мотивирующие к творческой деятельности, и такими средствами являются ИКТ.

Из многочисленных современных инструментов ИКТ хотелось бы обратить внимание на функциональные и дидактические возможности доски Miro.

Виртуальная доска Miro (прежнее название Realltime Board) была основана россиянином из Перми Андреем Хусидом и является одним из самых современных инструментов для совместной удаленной, и не только, работы в сфере образования.

Интерактивная доска Miro представляет целый **набор инструментов** [6]:

- **Схематические иконки.** Базовое обеспечение при работе с доской: курсор, карандаш, добавление текста, стикеры, загрузка файлов с компьютера или по ссылке и т. д.

- **Панель инструментов** для взаимодействия с участниками: просмотр комментариев, голосование, таймер, режим презентации.

- **Обширная библиотека шаблонов.** Легко фиксировать и структурировать идеи, используя один из многочисленных шаблонов приложений (мозговой штурм, планирование проектов).

- **Интеграция с веб-приложениями.** Google-сервисы, Dropbox и другие – централизовать все важные части проекта.

• **Безопасность и скорость.** Miro работает молниеносно, что облегчает совместную работу в режиме онлайн. Конфиденциальность и безопасность встроены в структуру платформы.

Интерактивную доску Miro отличает от обычной школьной доски возможность сохранять информацию на долгое время, добавлять файлы различного формата и просматривать их в любое время из любой точки мира, а также смешивать онлайн- и офлайн-обучение.

Рассмотрим последовательность включения доски Miro в процесс работы над творческим проектом.

Шаг 1 – Знакомство

Перед началом работы на интерактивной доске Miro необходимо зарегистрироваться. Заходим на сайт miro.com и нажимаем на кнопку «Sign up free» (рис. 1). Вводим имя, e-mail и придумываем подходящий пароль. Можно зарегистрироваться, кроме того, с помощью Google-почты, Microsoft, Apple и других сервисов.

Рис. 1. Регистрация на платформе Miro

Для создания доски нажимаем на кнопку «New board» (рис. 2) и программа автоматически создает область для создания проекта.

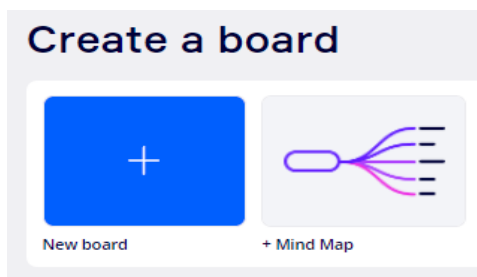


Рис. 2. Создание доски на платформе Miro

В бесплатной версии сайта нам предоставляется возможность создать только 3 доски. Как правило, этого достаточно для работы со многими классами в школе, так как рабочая область каждой доски бесконечна.

Шаг 2 – Рабочее пространство

Кнопка “Share” (рис. 3) позволяет отправить ссылку ученикам для предоставления онлайн-просмотра, а также добавить учеников на доску с возможностью редактирования, но для этого необходима регистрация на платформе.

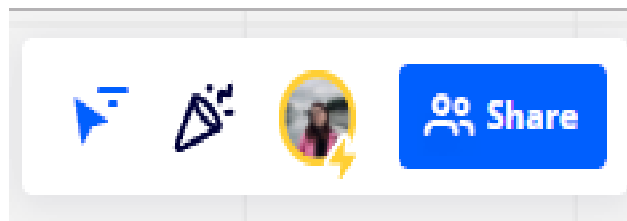


Рис. 3. Кнопка “Share” на платформе Miro

Панель инструментов (рис. 4) позволяет нам преобразовать рабочее пространство, используя разные ее возможности.

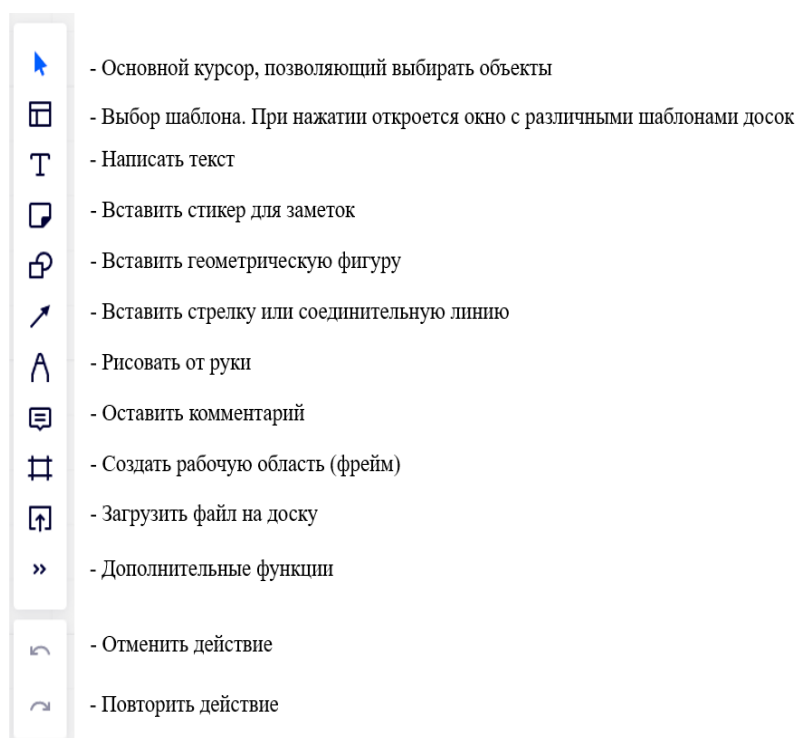


Рис. 4. Панель инструментов доски Miro

Шаг 3 – Планирование творческого проекта

Для создания проекта необходимо подготовить поле (рис. 5), в котором учащиеся смогут изучать и анализировать информацию, необходимую для создания проекта и его исходного продукта. В нашем случае, в рамках обширной темы «Massmedia», за основу мы взяли создание электронной газеты.

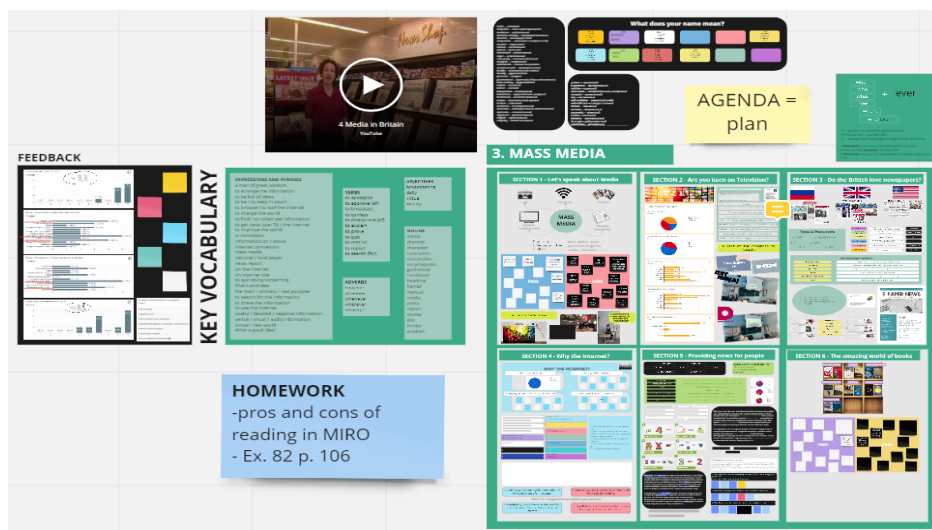


Рис. 5. Рабочая область по теме «Mass media» на доске Miro

Перед работой над творческим проектом, необходимо было ознакомиться с газетами в других англоязычных странах и сравнить их с российскими. Далее мы изучили виды газет, а также основные секции, которые можно встретить в той или иной газете. Чтобы подготовить учащихся к защите своего проекта, мы также выполнили ряд коммуникативных заданий и проанализировали примеры статей (рис. 6). Итак, учащиеся готовы к самостоятельной работе над проектом.



Рис. 6. Рабочая область по теме «Do the British love newspapers?»

Шаг 4 – Работа над творческим проектом

Целью нашего творческого проекта с использованием доски Miro являлось повышение заинтересованности у подростков к чтению информационных порталов, взяв во внимание экологический фактор. Переходя от цели к задачам, мы выяснили, что нам предстоит создать электронную газету, наполненную информацией, которая привлечет внимание читателей образовательным содержанием и актуальными подростковыми темами.

Группа поделилась на пары, и каждая выбрала для себя секцию, по теме которой создавались статьи. Таким образом, у нас получилась газета (рис. 7).

09 February 2022		FIRST RELEASE
CONTENTS		
HEADLINE NEWS		
Covid-19 in Russia.....	3	
2022 Winter Olympics.....	3	
HISTORY		
Eruption of Vesuvius.....	4	
A Roman coin treasure.....	5	
EDUCATION		
The regional Robotics Championship.....	6	
NAO students back.....	6	
LIFESTYLE		
About the Colosseum.....	7	
One of the first Russian twitch streamers.....	8	
SPORT		
The 10th Dota 2 World Championship.....	9	
The best skier from Russia.....	9	

Рис. 7. Содержание электронной газеты «E-PAPER News»

Подводя итоги проектной деятельности, учащиеся оценили удобство и полезность использования доски Miro как инструмента в работе над творческим проектом

При оценке результатов творческого проекта, учащиеся предложили корректировки к созданной газете и инициировали регулярный выпуск электронных газет на английском языке для старших классов.

Использование интерактивной доски Miro позволило выделить следующие ее особенности, которые, несомненно, можно трактовать как достоинства [1]:

- платформа не требует установки на компьютер, работать можно непосредственно через браузер, но также есть приложение для Mac, Windows, iOS и Android;

- англоязычный интерфейс, но всплывающие подсказки помогают разобраться, как работать с доской, также есть обучающие видео на YouTube;
- существуют бесплатная и платная версии приложения. В бесплатной версии один пользователь может создать до трех досок – чем больше аккаунтов, тем больше досок;
- возможность подключения участников по ссылке (для них все доски будут доступны, и участие также будет бесплатным);
- организатор может ограничивать права участников – разрешить редактирование, копирование или только просмотр;
- все изменения на доске подсвечиваются, поэтому их легко заметить;
- готовые проекты можно сохранять на Google-диск и скачивать в форматах jpg, pdf.

Таким образом, использование доски Miro в организации творческих проектов и знание учителем широкого спектра возможностей этой платформы позволяют разнообразить иллюстративный материал и способы выполнения коммуникативных заданий, а также повышают вовлеченность учащихся в учебный процесс и мотивируют к творческой проектной деятельности.

Список литературы

1. Виртуальная доска Miro: плюсы и минусы программы в работе при онлайн-обучении [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/2/articles/38649> (дата обращения: 18.05.2022).
2. Задачи творческого проекта [Электронный ресурс]. – URL: <https://tvorcheskie-proekty.ru/zadachi-proekta> (дата обращения: 26.06.2021).
3. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс] / ИОСО РАО. – 1998. – URL: <https://refdb.ru/look/2917205.html> (дата обращения: 24.04.2022).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ от 31 мая 2021 г. № 287 / М-во просвещения Российской Федерации.
5. Цель творческого проекта и работы [Электронный ресурс]. – URL: <https://tvorcheskie-proekty.ru/cel-proekta> (дата обращения: 26.06.2021).
6. Miro – remote collaboration tools [Электронный ресурс]. – URL: <https://miro.com/remote-collaboration-tools/> (Дата обращения: 26.03.2022).

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЕРВИСА GOOGLE MEET В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Панина Елена Юрьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: epanina@list.ru*

Сабурова Диана Сергеевна

*студентка Z751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: saburovadiana2011@yandex.ru*

DIDACTIC OPPORTUNITIES OF GOOGLE MEET SERVICE IN TEACHING HIGH SCHOOL STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE

Elena Panina, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of teaching foreign languages department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: epanina@list.ru*

Diana Saburova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: saburovadiana2011@yandex.ru*

Аннотация: в настоящей статье дается обзор дидактических возможностей сервиса видеосвязи Google Meet для обучения старшеклассников иностранному языку, приведены методические и практические рекомендации для работы над речевыми умениями и лексико-грамматическими навыками.

Ключевые слова: Google Meet, ИКТ, Интернет, онлайн-обучение.

Abstract: the article provides an overview of the didactic possibilities of using the video communication platform Google Meet to teach high school students a foreign language, as well as methodological and practical recommendations for working on speech skills and lexico-grammatical skills.

Key words: Google Meet, ICT, Internet, online-learning.

В связи с появлением и распространением коронавирусной инфекции весной 2020 г., по рекомендациям Министерства науки и высшего образования РФ, а также Министерства просвещения, все учебные заведения от школ до вузов начали переход на дистанционный формат работы. Это был новый этап в развитии образовательной системы. Все участники образовательного процесса столкнулись с рядом трудностей. Согласно докладу Министерства просвещения, до пандемии 60 % преподавателей вузов не пользовались платформами для проведения занятий в дистанционном формате или делали это редко. После событий весны 2020 г. 96 % педагогического состава пришлось перейти в режим работы онлайн [2]. Такой «стресс-тест» позволил увидеть,

насколько уязвима традиционная система образования и насколько важной может оказаться модернизация процесса получения знаний. Справедливым окажется предположение о том, что на уровне среднего общего образования, трудности, с которыми столкнулись преподаватели школ, оказались в разы серьезнее и масштабнее. Это связано с меньшей мотивацией обучающихся на данной ступени образовательной системы, с меньшим материальным обеспечением по сравнению с вузами и более острой нехваткой квалифицированных кадров.

Тем не менее, по данным Министерства просвещения, часть преподавателей отмечают, что дистанционный формат оказался для них более удобным – как при планировании собственного рабочего времени, так и при организации обучения. 15 % преподавателей отмечают значительные улучшения в качестве образования. Более того, за время работы в дистанционном режиме, доля преподавателей, видящих в цифровых технологиях возможности для повышения доступности качественного образования, выросла более чем в два раза: с 30 до 70 % [2]. У участников образовательного процесса растет запрос на гибкость и вариативность форм обучения, и система должна двигаться в сторону реализации этого запроса.

В настоящей статье дается обзор дидактических возможностей сервиса видеосвязи Google Meet для обучения старшеклассников иностранному языку, а также приведены методические и практические рекомендации.

Согласно данным РБК, одна из проблем состоит в отсутствии универсальной единой платформы для государственных школ, которая могла бы решить все задачи одновременно: организацию совместной, групповой и индивидуальной работы, загрузку – выгрузку домашнего задания, предоставление доступа к дидактическому материалу, поддержку видео- и аудиосвязи и т. д. Школьным педагогам приходится пользоваться несколькими сервисами одновременно. Особую популярность приобрел Zoom, многократно выросло количество обращений к Google Classroom, Яндекс.Учебнику [1]. В этой связи имеет смысл обратить внимание на платформы с максимально широким и легким в освоении и использовании функционалом.

Одним из таких инструментов является Google Meet, представленный к использованию в 2017 г. американской компанией Google. В 2020 г. в связи с пандемией COVID-19, корпорация предоставила бесплатный безлимитный доступ к программе Google Meet, в результате чего число уникальных пользователей данной платформы выросло до 100 миллионов в день (на тот момент количество пользователей Zoom достигало 200 миллионов в день) [4]. Однако в 2021 г. длительность бесплатных видеовстреч была ограничена 60 минутами. Этот лимит действует по сегодняшний день [5]. В 2022 г. Российская система образования столкнулась с новыми ограничениями, в частности, с предоставлением доступа к платным версиям онлайн-ресурсов ряда компаний, включая Zoom и Google Meet. В связи с этим, в настоящей статье были рассмотрены опции бесплатной версии Google Meet.

В первую очередь, целесообразным кажется вопрос о необходимости использования ИКТ и Интернета при обучении старшеклассников как таковых, вопрос об их актуальности для современного школьника и педагога. При обращении к ФГОС среднего общего образования, особое внимание мы обратили на следующие моменты:

1) Одним из требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы является умение использовать средства ИКТ в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности [3].

2) Педагогический работник должен уметь пользоваться ИКТ, браузерами и мультимедийным оборудованием [3].

3) Материально-техническое оснащение образовательной деятельности должно обеспечивать возможность размещения продуктов познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в информационно-образовательной среде организации, осуществляющей образовательную деятельность [3].

4) Информационно-образовательная среда организации, осуществляющей образовательную деятельность, должна включать в себя комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, и систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [3].

5) Эффективное использование информационно-образовательной среды предполагает компетентность работников организации, осуществляющей образовательную деятельность в решении профессиональных задач с применением ИКТ [3].

Основываясь на вышеприведенных пунктах, можно сделать вывод, что интеграция ИКТ, онлайн-сервисов и применение Интернета для реализации образовательного процесса более не носит опционный характер и является важной как для школьников, так и для педагогов. Google Meet может быть использован для решения данной проблемы.

Основные технические характеристики: платформа совместима с такими операционными системами как macOS, Microsoft Windows, Android 5.0 (и более поздние версии), iOS 12.0 (и более поздние версии). Для участия в конференции необходимо наличие Google-аккаунта. Возможно подключение либо через приложение Google Meet, либо через сайт сервиса (для браузеров Chrome, Mozilla Firefox, Microsoft Edge, Apple Safari). Минимальные требования для работы с Google Meet включают в себя наличие двухъядерного процессора и 2 ГБ оперативной памяти [5]. Таким образом, пользоваться программой можно с любых устройств с выходом в Интернет, без скачивания приложения, что делает ее универсальной и простой в использовании.

Изначально данная платформа создавалась для проведения защищенных конференций в сфере бизнеса, однако ее часто используют и в образовательных целях. Бесплатная версия позволяет проводить индивидуальные сессии длительностью 24 часа и групповые занятия до 100 человек – 60 минут, в сравнении с 40 минутами в Zoom [5].

Рассмотрим дидактические возможности Google Meet для работы над речевыми умениями и лексико-грамматическими навыками, а также для организации контроля знаний, самопроверки и групповой работы в рамках урока по английскому языку в старших классах.

Основная функция Google Meet – осуществление коммуникации в реальном времени с сопровождением видеосвязи, идеально подходит для проведения лекций, а это значит, работы над таким видом речевой деятельности как аудирование. Более того, Google Meet актуален в использовании для развития умений говорения, как в формате диалога, так и монолога, проведения дебатов и дискуссий. Примечательной и отличительной особенностью Google Meet в этом отношении является наличие субтитров на английском языке (можно также выбрать испанский, немецкий, португальский и французский), где дублируется речь говорящего в режиме реального времени. Включить субтитры и выбрать язык можно, присоединившись ко встрече и нажав на значок «еще» в правом нижнем углу, далее – настройки и раздел «субтитры». Эта функция схожа с голосовым набором текста в Google Translator и носит вспомогательный характер. Если учащийся услышал новую для себя лексическую единицу или не понял формулировку говорящего, ему не обязательно задавать уточняющий вопрос – ответ можно найти в субтитрах. Это позволяет сэкономить время на уроке и преодолеть стеснение, которому подвержены многие школьники.

Другой важной опцией Google Meet является возможность демонстрации экрана, активировать которую можно через кнопку «начать показ» на рабочей панели. Эта функция позволяет использовать визуальное сопровождение на уроке и реализовать один из важнейших дидактических принципов обучения иностранному языку – принцип наглядности, играющий первостепенную роль в активизации внимания обучающихся. Сервисом предусмотрена возможность демонстрации всего экрана, выборочных документов с устройства и вкладок браузера. Предположительно можно использовать собственные дидактические разработки к уроку, например, презентации, файлы с текстом или онлайн-ресурсы: графические изображения для знакомства с лексическими единицами и грамматическими правилами, онлайн-тесты для совместной практики, видео с YouTube для работы над аудированием. Удобство этого инструмента состоит в том, что преподавателю не требуется подключать и настраивать мультимедийное и стереооборудование для интерактивной работы, что экономит время на подготовку.

Работу с документами можно организовать следующим образом: на этапе планирования встречи использовать Google календарь, в блоке «описание» прикрепить файлы с Google диска или непосредственно

с устройства и предоставить обучающимся доступ к просмотру, комментированию или редактированию документа, в зависимости от задачи. Во время конференции автоматически перенесенные файлы можно найти в разделе «информация о встрече» справа внизу рабочего экрана. Таким образом, как правило, организуется работа над чтением и письмом, а при совместном доступе к редактированию – даже проектная работа в группах. Удобство инструмента заключается в том, что список документов прикрепляется один раз к конкретной встрече, а необходимость их подготовки непосредственно перед уроком отпадает.

Те же дидактические задачи решаются через другую опцию – «Интерактивную доску» или, как ее еще называют, «Jamboard». Она находится в разделе «действия» и может быть использована для презентации вместо Power Point или в качестве инструмента совместной работы. Исходя из опыта, хотелось бы отметить, что многие преподаватели английского языка используют «Jamboard» как самостоятельный инструмент и альтернативу доске Miro, отмечая преимуществом доступность и простоту в использовании.

Более того, в описании встречи в Google календаре можно прикрепить ссылки на онлайн-тесты с ключами для организации тренировки и самопроверки, которые можно найти, например, на сайте test-english.com. Наряду с этим, преподаватель может самостоятельно составить тестовое задание в Google формах, прикрепить ссылку на него в описании встречи и провести контроль знаний с последующим выставлением оценки за усвоение материала.

Описанные выше примеры являются лишь одним из вариантов организации работы в Google Meet на уроках иностранного языка. В большинстве своем, возможности использования данной платформы ограничены лишь креативным потенциалом учителя. Тем не менее, обращая внимание на недостатки Google Meet, мы должны отметить отсутствие в бесплатной версии работы в подгруппах и встроенные опросы, которые могут быть необходимы при решении определенных дидактических задачах. Однако их можно заменить такими инструментами как Google документы или Jamboard, встроенный чат и Google формы.

Таким образом, рассмотренный в статье сервис Google Meet является одним из доступных и легких в использовании способов организовать дистанционную работу с учащимися старших классов. Он не требует обязательной установки дополнительного приложения, а технические требования к используемому устройству минимальны. Все, что нужно для стабильной работы – зарегистрированный Google аккаунт и доступ в Интернет. Сервис удобен для практики всех речевых видов деятельности, организации совместной, групповой, индивидуальной и фронтальной работы. Более того, работа над лексическим и грамматическим навыком практически не отличаются от традиционного обучения, а интерактивность и вариативность платформы при правильном подходе будет способствовать повышению мотивации обучающихся и эффективности образовательного процесса. За

последние годы подобные онлайн-сервисы набрали много полезных данных, которые помогут им стать еще эффективнее, Google Meet продолжит развиваться и трансформироваться, как и в последние 3 года. К сожалению, даже при наличии высокого запроса на доступность получения среднего общего образования, полная его реализация в дистанционной форме на данный момент не представляется возможным. Однако мы рекомендуем смешанный вариант обучения с привлечением Google Meet для оптимизации образовательного процесса и повышения мотивации обучающихся.

Список литературы

1. Зуйкова А. Онлайн-образование в пандемию: шоковая инновация, или Новые возможности? [Электронный ресурс]. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5f997fa19a7947e46bc893cb> (дата обращения: 13.05.2022).

2. Уроки «Стресс-теста» вузы в условиях пандемии и после нее [Электронный ресурс] / сост. докл.: Н.Ю. Анисимов, В.Н. Васильев, А.Е. Волков и др. – URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (дата обращения: 13.05.2022).

3. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования от 17 мая 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 13.05.2022).

4. Lerman R. Big Tech is coming for Zoom: Google makes video chatting service Meet free [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/04/29/google-meet-zoom-competitor/> (дата обращения: 13.05.2022).

5. Google Meet [Электронный ресурс]. – URL: <https://meet.google.com/> (дата обращения: 13.05.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

Погосова Наталья Олеговна
преподаватель немецкого языка
ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище», пгт Звездный
E-mail: dolgick32@yandex.ru

ACTUAL PROBLEMS OF LEARNING A SECOND FOREIGN LANGUAGE AND METHODS FOR THEIR SOLUTION

Natalia Pogosova
German teacher
Perm Suworov Military School, Zvyozdnyj
E-mail: dolgick32@yandex.ru

Аннотация: в статье говорится об актуальности многоязычия в условиях глобализации и о возрастающей значимости изучения иностранных языков для формирования билингвальной и бикультурной личности. Статья посвящена рассмотрению проблем, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса в ходе изучения второго иностранного языка, а также предлагается действенный способ решения данных проблем. С целью максимально эффективной организации процесса обучения второму иностранному языку, автор предлагает использование инновационной технологии – технологии билингвального обучения.

Ключевые слова: второй иностранный язык, технология билингвального обучения, интерференция, положительный перенос, лингвистические знания, коммуникативные умения, мотивация, контрастивный подход.

Abstract: the article talks about the relevance of multilingualism in the context of globalization and the growing importance of learning foreign languages for the formation of a bilingual and bicultural personality. The article is devoted to the consideration of the problems faced by the participants of the educational process in the course of learning a second foreign language, and an effective way of solving these problems is proposed. In order to organize the process of teaching a second foreign language as efficiently as possible, the author proposes the use of innovative technology - the technology of bilingual education.

Key words: second foreign language, bilingual education technology, interference, positive transference, linguistic knowledge, communication skills, motivation, contrastive approach.

Современное общество в условиях глобализации обуславливает новый тип личности, в самом общем виде ее можно охарактеризовать как билингвальную и бикультурную личность, владеющую несколькими языковыми и культурными системами и ориентирующуюся в нескольких картинах мира [9].

Сегодня нельзя также недооценивать тот факт, что «изучение иностранных языков поддерживает самооценку личности на высоком уровне, позволяет повысить шансы на рынке труда, обеспечивает выход на мировой рынок, приобщает к мировой культуре, становится неотъемлемой частью как личной, так и профессиональной жизни жителя нового тысячелетия» [2, с. 2].

В сентябре 2015 г. Министерством образования и науки Российской Федерации был рекомендован выбор учебных планов, предусматривающих изучение второго иностранного языка [7]. Во многих школах нашего региона, в качестве второго иностранного языка, изучается немецкий язык.

При обучении второму иностранному языку возникает ряд проблем. Основная проблема связана прежде всего с недостаточным пониманием обучающимися необходимости изучения ими второго иностранного языка и, как следствие, недостаточной мотивированностью обучающихся. Кроме того, существенно затрудняет овладение обучающимися вторым иностранным языком неизбежная проблема интерференции (отрицательного воздействия) как со стороны родного языка, так и со стороны первого иностранного языка [3].

Перед преподавателями стоит непростая задача, найти такие приемы, методы и средства обучения, которые позволили бы решить вышеуказанные проблемы. Для меня как преподавателя немецкого языка таким средством стала технология билингвального обучения, суть которой заключается в том, что опорой для изучения второго иностранного языка, служит первый иностранный язык. Преподаватель в процессе обучения иностранному языку создает такие условия, при которых обучающиеся переносят имеющийся опыт изучения первого иностранного языка на второй иностранный язык. Это позволяет облегчить и интенсифицировать процесс овладения вторым иностранным языком, сделать его результативным и более эффективным.

Изучение немецкого языка после английского имеет много преимуществ, это связано, в первую очередь, с лингвистической близостью этих языков. Системы языков похожи, поэтому при сформированной базе первого иностранного языка, обучение второму иностранному языку проходит значительно быстрее и продуктивнее [3].

Интенсификация осуществляется за счет сокращения периода алфавитизации (общий для большинства европейских языков латинский алфавит), наличия большого потенциального словарного запаса (заимствования, интернациональные слова), владения графическими навыками. Все это, существенно облегчает процесс введения и закрепления нового материала и обучения чтению, за счет понимания на основе узнавания [8, с. 87].

При изучении второго иностранного языка «у обучающегося уже есть определенная система лингвистических концептуальных знаний» [8, с. 87]. «Он понимает функции грамматических категорий, имеет представление

о словарном составе языка, имеет комплекс коммуникативных умений, который просто переносится на новый лингвистический материал» [8, с. 87].

В учебном процессе, применение технологии билингвального обучения находит следующее отражение:

- при введении новых лексических единиц на немецком языке, для обеспечения понимания обучающимися значения того или иного слова, используется его аналог на английском языке.

Например, daily routine = Arbeitstag, Schirmmütze = peaked cap, a mess = die Kantine, an eye=das Auge, to do the homework=die Hausaufgabe machen и т. д.

- при подготовке к изучению новой темы, осуществляется «отбор наиболее коммуникативно-ценных лексических единиц первого иностранного языка, близких/совпадающих по своей смысловой структуре или по структурно-речевым моделям с соответствующими словами, выражениями и конструкциями второго иностранного языка (прогнозирование ошибок – интерференция), в которых обучающийся сможет узнавать компоненты и соответствующую словообразовательную модель, и на этой основе вывести значение незнакомых ему производных слов» [4, с. 55].

Например, Trainingsanzug/tracksuit, Dienstjacke/combat jacket, Wollmütze/woollen hat, to march/marschieren, a military uniform/die Uniform, a military school/die Militärschule, a Christmas card/ die Weihnachtskarte, a star/der Stern и т. д.

- при обучении второму иностранному языку применяется «контрастивный подход, который помогает выявить как черты сходства между языками, так и их различия, создаются условия для сравнения /сопоставления обучающимися языковых средств контактирующих языков» [8, с. 86].

Например, при изучении темы «Настоящее время» (Präsens), предлагаются задания и упражнения, стимулирующие процессы сопоставления, обобщения, систематизации и анализа сходного и различного в структурах двух языков.

На этапе актуализации лексико-грамматического материала, обучающиеся должны составить из слов простые предложения разных типов, на английском и немецком языках, и затем, сравнить структуры простого предложения и общего вопроса в английском и немецком языках:

Ich hab <u>e</u> Mittagessen um 12 Uhr.	I have lunch at 12 o`clock.
Du hast <u>t</u> Mittagessen um 12 Uhr.	You have lunch at 12 o`clock.
Er hat <u>t</u> Mittagessen um 12 Uhr.	He <u>has</u> lunch at 12 o`clock.

<u>Hast</u> du Mittagessen um 12 Uhr?	<u>Do</u> you <u>have</u> lunch at 12 o`clock?
<u>Hat</u> er Mittagessen um 12 Uhr?	<u>Does</u> he <u>has</u> lunch at 12 o`clock?

Проанализировав степень соответствия языковых явлений двух языков, обучающиеся выявляют особенности, присущие английскому и немецкому

языкам, в частности, появление вспомогательного глагола do/does в общем вопросе в английском языке, изменение формы глагола во всех лицах и числах в немецком языке.

Подобная наглядная демонстрация сходств и различий грамматико-синтаксических особенностей первого и второго иностранного языков способствует более эффективному усвоению грамматического материала, помогает осознанно применять изученные грамматические структуры в речевой деятельности, и дополнительно мотивирует к изучению иностранных языков [5].

В результате, обучающиеся могут уверенно строить высказывания и задавать вопросы по изучаемой теме на обоих языках, быстро переключаясь с одного языка на другой.

Таким образом, применение билингвальной технологии способствует тому, что знания обучающихся, приобретенные на уроках иностранного языка, выстраиваются в единое целое и получают практическую направленность.

Приреализация технологии билингвального обучения в учебном процессе необходимо учесть следующие нюансы:

- к моменту проведения урока немецкого языка по той или иной теме, эта тема должна быть уже изучена в рамках уроков английского языка.

- обучающиеся должны обладать базовыми знаниями второго иностранного языка.

- у обучающихся должны быть сформированы базовые умения применять полученные знания в новой речевой ситуации [6].

Применение технологии билингвального обучения в учебном процессе способствует преодолению трудностей, связанных с интерференцией первого иностранного языка, и выстраиванию определенной системы работы по изучению иностранных языков, формируют алгоритм действий по решению определенной учебной задачи. У обучающегося формируются чувства успешности, собственной компетентности, гордости за то, что он самостоятельно и достаточно уверенно говорит, пишет и читает на двух иностранных языках, что, в конечном итоге, положительно сказывается на мотивации к изучению иностранных языков [1].

Список литературы

1. Аверин М.М., Гуцалюк Е.Ю., Харченко Е.Р. Немецкий язык. Второй иностранный язык. Книга для учителя. 6 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Cornelsen, 2017. – 160 с.

2. Аверьянова Л.В. Востребованность «поликультурного интеллекта» в современном рекрутинговом пространстве // Мастер-класс. Приложение к журналу «Методист». – 2018. – № 5. – С. 2–8.

3. Бим И.Л. Концепции обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учеб. пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
4. Ковбасюк Т.М., Гнусина Б.Я. Поэтапное становление навыка понимания незнакомых производных слов при чтении // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 54–55.
5. Рукавичникова И.И. Полилингвальное обучение иностранным языкам в контексте формирования иноязычной лексической компетенции у учащихся основной школы: выпускная квалификационная работа / Кафедра педагогики и лингводидактики ФГБОУ ВО МГЛУ. – М., 2010. – 56 с.
6. Соловова Е.И. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
8. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ. – 2003. – № 2. – С. 85–88.
9. European Commission. Final report: High level group on multilingualism. – Luxembourg: European Communities, 2007.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ПРОГНОЗИРОВАТЬ ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ТЕКСТА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Попова Наталья Сергеевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natasharubina@yandex.ru*

Кулагина Алёна Игоревна

*студентка 751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: green.free.lomely@gmail.com*

DEVELOPMENT OF THE ABILITY TO ANTICIPATE THE MAIN CONTENT OF THE TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON IN SECONDARY SCHOOL

Natalya Popova, Ph.D.

*Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: natasharubina@yandex.ru*

Alyona Kulagina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: green.free.lomely@gmail.com*

Аннотация: в статье рассматривается важность развития умений смыслового чтения на уроке иностранного языка в основной школе в целом и в частности умения прогнозировать основное содержание текста. Данное умение является ключевым в формировании устойчивого интереса к чтению на иностранном языке. В статье представлено определение понятия «смысловое чтение», компоненты умения прогнозирования, место этого умения, относительно других умений смыслового чтения, предложена методика работы с текстами по развитию этого умения, приведены результаты исследования, отражающие эффективность данной методики.

Ключевые слова: метапредметные результаты обучения, смысловое чтение, смыслообразование, прогнозирование содержания текста, критическое мышление.

Abstract: the article presents the importance of developing reading for meaning skills in a foreign language lesson in secondary school, in general, and, in particular, the ability to anticipate the main content of the text. This skill is the key to the formation of a sustainable interest in reading in a foreign language. The article explores the definition of the concept «reading for meaning», the components of the ability to anticipate, the role of this skill in relation to the other skills of reading for

meaning, a method of working with texts to develop this skill, the results of the research, reflecting the effectiveness of this method.

Key words: meta-subject results, reading for meaning, meaning making, text content anticipation, critical thinking.

Согласно ФГОС ООО интегративной целью обучения иностранному языку в основной школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации [4, с. 12]. Согласно требованиям ФГОС нового поколения к обучению иностранным языкам в основной школе, в структуре планируемых результатов особое значение имеют метапредметные результаты. Метапредметные результаты изучения предмета «Иностранный язык» в рамках освоения основной образовательной программы общего образования включают в себя: развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение; развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли; развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией; поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации; развитие смыслового чтения, включая умение определять тему, прогнозировать содержание текста по заголовку/по ключевым словам, выделять основную мысль, главные факты, опуская второстепенные, устанавливать логическую последовательность основных фактов; осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке [1].

Без обучения ребенка умениям смыслового чтения требования ФГОС ООО представляется невозможным реализовать, так как данные умения связаны не только со способностью получать информацию, в общем виде, но также с ее анализом, выражением отношения к полученным знаниям, их оценкой и умением применять их в жизни. Здесь обнаруживается связь смыслового чтения с другими метапредметными результатами, не входящими в состав умений «смыслового чтения», а также с предметными и личностными результатами обучения по предмету «Иностранный язык» в рамках освоения образовательной программы основного общего образования [5].

На сегодняшний день в Российских школах при обучении детей чтению, большой акцент делается на технику чтения. При аттестации обучающихся оценивается правильность, выразительность и беглость чтения. Однако, к сожалению, смысловая сторона процесса чтения чаще всего игнорируется. Процессы смыслообразования запускаются у обучающихся при работе с текстом в условиях правильной организации обучения со стороны педагога. Юные читатели должны думать над текстом до начала чтения, в процессе чтения, а также после завершения чтения. Именно такой поэтапный подход и предполагает смысловое чтение, которое позволяет развивать у учащихся

критическое мышление и запустить важнейший процесс смыслообразования [5].

Смысловое чтение – процесс восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей. Восприятие информации включает в себя понимание значения и смысла как отдельных слов, так и целого высказывания [3, с. 64]. Реализация данного процесса происходит за счет развития специальных умений, таких как предвосхищение содержания предметного плана текста по опорам, предложенным авторами УМК, понимание основной мысли текста, невыраженной (подтекстовой) информации из текста, нахождение в тексте и извлечение требуемой информации, умение подвергать сомнению, оценивать утверждения, сделанные в тексте, интерпретировать слова, предложения, абзацы в тексте, дополнять, формировать систему аргументов на основе текста, реконструировать авторский замысел, писать и структурировать собственный текст на основе текста и многих других.

Понятие «смысловое чтение» является комплексным, так как включает в себя обширный список умений, необходимых для осознанной работы с текстом. По мнению авторов данной статьи, умения смыслового чтения можно разделить на 6 категорий. Иерархия данных умений от простого к сложному, где базисом является умение прогнозирования, а «вершиной» – умение продуцировать собственное полное высказывание (устное или письменное), представлена на рис. 1.

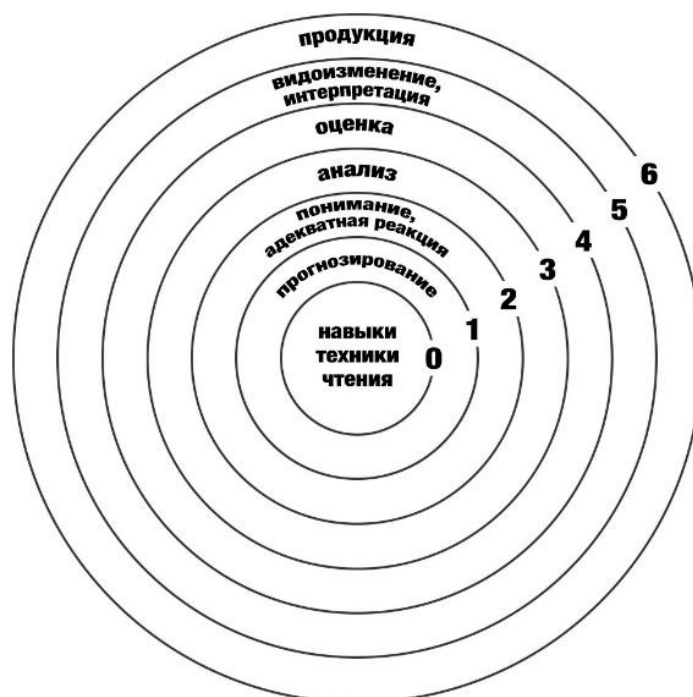


Рис. 1. Умения смыслового чтения по уровням

Первый уровень умений смыслового чтения, уровень прогнозирования, в свою очередь, включает в себя три ключевых умения:

- 1) предвосхищать содержание предметного плана текста по опорам, предложенным авторами УМК, с опорой на имеющийся опыт;
- 2) сопоставлять иллюстративный материал с информацией текста;
- 3) осмысливать цель и задачи чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию.

Умение прогнозировать основное содержание текста на основе заголовка и иллюстрации/графики/ключевых слов на уроке иностранного языка является одним из важнейших умений смыслового чтения, так как его развитие происходит на первой ступени работы с любым текстом. То, насколько успешно ученик справляется с прогнозированием, сказывается на качестве дальнейшей работы с текстом, закладывает мотивационную базу и интерес к дальнейшему знакомству с ним.

Имея в виду значимость умения прогнозировать основное содержание текста у обучающихся, авторы данной статьи в условиях производственной практики поставили задачу определить оптимальные пути их развития на уроке английского языка в основной школе. Успешность данного процесса измерялась с помощью контрольно-диагностического инструментария в рамках опытного обучения.

Базой для проведения опытного обучения стало муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «гимназия № 33» г. Перми, а контингентом стали учащиеся основной школы, а именно 7а класса профильной направленности в области изучения английского языка.

Эксперимент имел продолжительность 1,5 месяца и проходил в несколько этапов. Первым этапом стала организация контрольного среза умений смыслового чтения, целью которого было установление уровня сформированности основных умений смыслового чтения у учащихся. Результаты проведения этого среза показали, что наряду с некоторыми сложностями, связанными с развитием вышеупомянутых умений смыслового чтения, многие учащиеся испытывали трудности в прогнозировании содержания текста, так как чаще всего не обращали особого внимания на иллюстрации, графики, схемы, ключевые слова перед непосредственно чтением. В большинстве случаев учащиеся 7а класса прибегали к простому копированию заголовка текста при ответе на вопрос «What is the text going to be about in your opinion?», что свидетельствовало о неразвитости данного умения.

Более того, был отмечен низкий уровень мотивации учащихся к чтению текстов на иностранном языке, что указывает на недостаточность работы на предтекстовом этапе, который призван, в том числе, пробудить интерес на

основе сопоставления собственных предположений и фактического содержания текста.

В ходе исследования для развития вышеупомянутого умения учащимся давались специальные упражнения, которые были чаще всего представлены в вопросной форме. Именно этот формат позволяет актуализировать знания учащихся по теме, привлечь их жизненный и читательский опыт, проявить креативность и запустить процесс антиципации (вероятностного прогнозирования).

Так, обучающимся было предложено ответить на вопросы, содержащие следующие формулировки:

- Look at the photos. Who are the people in the photos? What do you know about them?
- Look through the words in bold in the text and answer what happened in their life?
- What are the places in the picture? Match the activities from the text to the places. What is the text going to be about?
- Look through the key words in the text and the illustrations presented. Do you know which book the passage is from? Who is the author?
- Look at the map. What is the capital of each country? What do you know about these countries? What would you like to know about these countries? Make a list of your questions. Read the text and see if you can answer them.
- Look at the picture. Do you know these characters? Think of 2 questions about these characters.
- Read some facts about Britain and say if they are true or false. Put your answers in the left column. Then read the text and mark the answers in the right column. Compare the answers before and after reading and see if your predictions were right.

Некоторые вопросы были предложены авторами УМК «Solutions. Pre-intermediate». Однако большинство из них были доработаны или видоизменены авторами данного исследования в целях повышения эффективности для достижения прогресса в умении прогнозирования, привлечения внимания к важности этого этапа работы с текстом, поднятия уровня мотивации и интереса учащихся к дальнейшему знакомству с текстами.

В ходе ответов на предложенные вопросы, учащиеся фиксировали свои идеи и предположения, после чего им предлагалось прочитать текст и выяснить соответствие своих прогнозов с содержанием текста или найти в тексте ответы на самостоятельно сформулированные интересующие вопросы по содержанию текста.

В ходе работы был проведен второй срез умений смыслового чтения, чтобы отследить промежуточный прогресс, который наметил определенную

тенденцию к положительной динамике. После проведения второго среза, работа на предтекстовом этапе при чтении текстов продолжалась в намеченном формате вопросных заданий.

В конце периода опытного обучения был проведен окончательный, третий срез смыслового чтения, который отразил в себе результаты выбранного пути развития умения прогнозировать основное содержание текста на основе заголовка и иллюстрации/графика/ключевых слов. На этом этапе стал виден существенный рост данного умения, выражающийся в качественном отрыве от результатов предыдущего среза.

По итогам всех диагностических срезов был построен график для наглядности, где представлены усредненные показатели развития умения прогнозирования содержания текста среди всех членов группы 7а класса, которые были выделены по 5-балльной шкале оценивания.

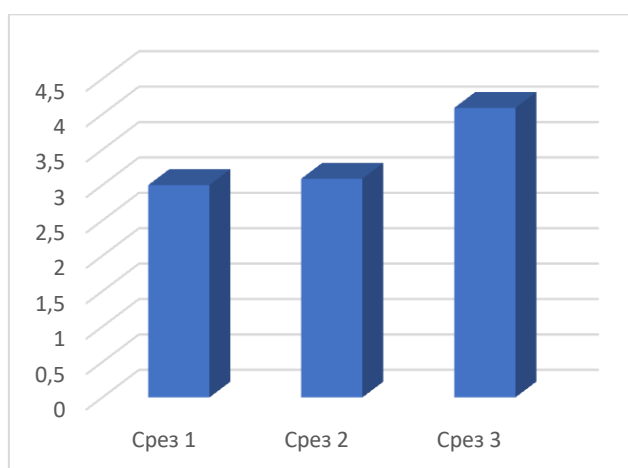


Рис. 2. График результатов развития умения прогнозировать основное содержание текста

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что среди группы учащихся наблюдается улучшение качества работы с текстом на этапе до его прочтения, а умение прогнозирования показало значительный рост.

Проанализировав результаты учащихся, представленные на графике, можно прийти к выводу, что предложенная авторами методика работы для развития умений смыслового чтения является эффективной, что подтверждается общей положительной динамикой данного умения смыслового чтения.

На сегодняшний день основным образовательным ресурсом для школьников являются различные тексты в сети, качество, достоверность и полезность которых не всегда гарантированы [2]. Благодаря умению смыслового чтения, ученики научатся критически подходить к прочитанному материалу и выбирать только самую необходимую информацию. Однако развитие умений смыслового чтения всегда должно проходить в системе, в которой они располагаются поэтапно, без возможности пропуска той или

иной ступени. В связи с чем, именно развитие умения прогнозировать основное содержание текста на основе заголовка и иллюстрации/графики/ключевых слов на уроке иностранного языка в основной школе, закладывает базис для дальнейшей работы в этом направлении. Важно, чтобы учитель всегда уделял достаточное количество времени и внимания именно упражнениям вопросного формата до чтения текста и тщательно подбирал их содержание. Не все УМК, одобренные в России, содержат подходящие формулировки этих заданий, поэтому на этом этапе учитель должен проявлять инициативность, креативность и готовность, способность к дополнению, видоизменению и самостоятельной разработке необходимых упражнений.

Список литературы

1. Байдикова Н.Л. Цели современного урока иностранного языка в соответствии с ФГОС общего образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – М., 2018. – С. 66.
2. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования: междунар. электрон. науч. журн. – 2019. – № 2. – С. 169.
3. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С. 64.
4. Основная образовательная программа основного общего образования (ФГОС ООО). – М., 2022. – С. 12–13.
5. Попова Н.С. Развитие метапредметных умений обучающихся на основе осознанности // Евразийский гуманитарный журнал: научн. журн. – 2021. – № 3. – С. 114–116.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Попова Наталья Сергеевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natasharubina@yandex.ru*

Черепанова Анастасия Николаевна

*студентка Z751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nastya.mosheva@inbox.ru*

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Natalia Popova, Ph.D.

*Associate Professor, English, Philology and Translation Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: natasharubina@yandex.ru*

Anastasia Cherepanova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nastya.mosheva@inbox.ru*

Аннотация: настоящая статья посвящена проблеме развития умений саморегуляции в рамках обучения иностранному языку в основной школе. Несмотря на очевидную значимость умений саморегуляции в современном обществе, которому присущи непрерывные кризисные явления, в практике обучения иностранным языкам не представлено системных методических разработок, ориентированных на развитие данных умений. Развитие умений саморегуляции играет важную роль на любой ступени образования. Особенно в развитии умений саморегуляции нуждаются учащиеся основной школы, поскольку в этом возрасте школьники проходят большое количество этапов, которые требуют регуляции чувств, действий и эмоций. Иностранный язык – это один из предметов, в рамках которого можно применять различные методы и средства обучения для развития саморегуляции. Высокий уровень развития умений саморегуляции обеспечивает эффективность развития предметных и метапредметных умений обучающихся, позволяет успешно совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию. Практическая значимость исследования динамики развития умений саморегуляции у учащихся основной школы заключается в возможности применения результатов исследования учителями в педагогической деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, умения саморегуляции, рефлексия, урок иностранного языка.

Abstract: this article is devoted to the problem of developing self-regulation skills in the framework of teaching a foreign language in secondary school. Despite the obvious importance of self-regulation skills in modern society, which is characterized by continuous crisis phenomena, there are no systematic methodological materials focused on the development of these skills in the practice of teaching foreign languages. The development of self-regulation skills plays an important role at any stage of education. Secondary school students especially need the development of self-regulation skills, since at this age students go through a large number of stages that require the regulation of feelings, actions and emotions. In the framework of foreign language lessons various teaching methods and tools can be used to develop self-regulation. A high level of development of self-regulation skills ensures the effectiveness of the development of students' subject and meta-subject skills, allows them to successfully enhance their foreign language communicative competence. The practical significance of the study of the dynamics of the development of self-regulation skills in secondary school students lies in the possibility of applying the results of the study by teachers in the pedagogical process.

Key words: self-regulation, self-regulation skills, reflection, foreign language lesson.

Главным условием решения задач российского образования является внедрение федеральных государственных образовательных стандартов, которые обеспечивают единство личностных, метапредметных и предметных результатов. Новые образовательные стандарты определяют саморегуляцию учащихся как важный метапредметный образовательный результат, направленный на осуществление различных видов деятельности по решению учебных, личностных, социально значимых проблем [11]. В настоящее время существует противоречие между высокими требованиями ФГОС к метапредметным результатам учебной деятельности, в том числе необходимости развития умений саморегуляции у школьников, и отсутствием системных методических разработок, ориентированных на развитие у обучающихся умений саморегуляции на уроке иностранного языка.

ФГОС основного общего образования предъявляет высокие требования к освоению иностранного языка в рамках программы общего образования. Одним из ключевых метапредметных результатов освоения образовательных программ являются умения саморегуляции, которые позволяют обучающимся решать широкий спектр учебных и личностно значимых проблем.

Актуальность развития умений саморегуляции у обучающихся основной школы обусловлена тенденциями развития общества, которые подразумевают такие требования к личности, как проявление самостоятельности, целеустремленности, мотивации к достижению успеха, способность к рефлексии. У современных обучающихся растет необходимость в умениях самостоятельно принимать решения, ставить реальные цели и достигать их, отвечать за свои действия.

Понятие саморегуляции в психологии появилось относительно недавно. Изучением процесса саморегуляции занимались зарубежные (Ч. Шеррингтон, К. Бернар и др.) и отечественные исследователи (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, В.А. Иванников, В.И. Моросанова, Я.А. Пономарев, О.А. Конопкин, В.Д. Шадриков и др.). Проблема изучения закономерностей развития саморегуляции, управления человеком собственным поведением, является одной из наиболее важных задач в психологии и педагогике. Однако в методической литературе не представлено достаточного количества специальных исследований, посвященных особенностям развития умений саморегуляции обучающихся школьного возраста.

С.Ю. Головин рассматривает психологическую саморегуляцию как целенаправленное изменение индивидом работы различных психофизических функций, для чего требуется формирование особых средств контроля за деятельностью [2].

По мнению М. Бобневой, Е. Шороховой, саморегуляция – это системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно направленной на достижение поставленных человеком целей [8].

Согласно точке зрения В.И. Моросановой, О.А. Конопкина и А.К. Осницкого, саморегуляция представляет собой процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики [4, 5].

О.А. Конопкин рассматривает саморегуляцию как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию, управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижения принимаемых человеком целей [3].

Проанализировав несколько определений, можем отметить, что общим для всех определений является выделение состояния человека в качестве объекта воздействия и направленность на использование внутренних средств регуляции. Различным в этих определениях является то, что авторы рассматривают управление деятельностью с разных точек зрения, выбирая разную деятельность – достижение целей, различные формы произвольной активности и т. д.

В рамках нашего исследования мы принимаем подход к определению понятия саморегуляции, представленный О.А. Конопкиным, так как, по нашему мнению, он наиболее точно и полно отражает функциональные аспекты саморегуляции.

В полноценной (нормативной) функциональной структуре процессов саморегуляции выделены следующие умения (функциональные звенья):

- 1) принятие цели деятельности;
- 2) определение комплекса условий, учитываемых при выборе конкретной исполнительской программы;
- 3) выработка программы действий по достижению цели;
- 4) выбор системы критериев для достижения нужного результата;
- 5) осуществление контроля и оценки достигнутых текущих и конечных результатов;
- 6) определение необходимости и характера коррекции [3].

О.Ю. Осадько в своих исследованиях рассматривает структуру саморегуляции деятельности у школьников, механизмы ее функционирования и развития. Автор включает в нее следующие компоненты: активационный (побудительный), организационный (контроль последовательности действий), ориентировочный (анализ условий, планирование, прогнозирование), исполнительский (пошаговый) контроль. О.Ю. Осадько считает, что целесообразнее осуществлять формирование саморегуляции у школьников на исполнительском этапе деятельности. Это соответствует их возрастным возможностям [7].

Поскольку наша статья посвящена работе с учащимися основной школы, а под учащимися основной школы мы подразумеваем подростков, мы считаем необходимым выделить ключевые аспекты для развития саморегуляции у учащихся данной возрастной группы. На протяжении всего подросткового возраста происходят динамические прогрессивные изменения всех структурных компонентов личностной саморегуляции: внутренней активности, базовых ценностей и рефлексии, и это говорит о качественных сдвигах в ее развитии и повышающихся возможностях подростков в плане саморегуляции. Благодаря личностному регулированию в подростковый период закладываются основы социально-нравственного поведения, формируется общая направленность нравственных представлений и установок, обеспечивается становление нравственной активности и в целом социального развития подростка, что способствует его развитию как личности.

А.К. Осницкий, описывая этапы развития саморегуляции, говорит о том, что значительные сдвиги в отношении роста осознанности деятельности, осознанного анализа моментов управления ею, попытки сделать свое участие в регуляции деятельности более эффективным появляются в подростковом и юношеском возрасте. К этому времени, по мнению автора, в сознании учащихся в той или иной мере сформирована система представлений о своих возможностях:

- 1) в целеобразовании и целеудержании (нужно не только уметь понимать предложенные цели, уметь формировать их самому, но и удерживать цели до их реализации);

2) в моделировании (необходимо уметь выделить условия, важные для самореализации цели, отыскать в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации отыскать объект, соответствующий этому предмету);

3) в программировании (требуется уметь выбрать соответствующий цели деятельности и ее условиям способ преобразования заданных условий, подобрать соответствующие средства осуществления этого преобразования, определить последовательность отдельных действий);

4) в оценивании (нужно уметь оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий; субъективные критерии оценки результатов не должны сильно отличаться от заданных);

5) в коррекции (необходимо представлять, какие изменения можно привести в результат, если какие-то детали не соответствуют предъявляемым требованиям).

Опираясь на теорию А.К. Осницкого, наиболее успешным периодом для формирования саморегуляции является подростковый возраст, поскольку в этот период у подростков растет интерес к самостоятельной деятельности, а также к подростковому возрасту формируются необходимые умения для осуществления саморегуляции [9].

Развитие умений саморегуляции – это трудоемкий и длительный процесс, необходимый учащимся основной школы для эффективного выполнения ими учебной деятельности. Назначение саморегуляции в рамках образовательной деятельности заключается в том, чтобы привести в соответствие возможности школьников с требованиями учебной деятельности [1]. Саморегуляция в рамках учебной деятельности тесно связана с личностной саморегуляцией, под которой предполагается, что у человека развито самосознание, целеполагание, есть ориентировки в условиях, планировании, контроле и оценках. Именно в процессе обучения происходит последовательное формирование и развитие тех индивидуальных и личностных образований, которые лежат в основе саморегуляции подростков [6].

В своих исследованиях У.В. Ульенкова рассматривала формирование саморегуляции в аспекте общей способности к учению. Автор считает, что уровень саморегуляции как общей способности к учению находится в прямой зависимости от степени развития умений самоконтроля на всех основных этапах деятельности, а именно: 1) этапе принятия или самостоятельной выработки общей стратегии предстоящей деятельности и способов ее выполнения; 2) этапе реализации программы деятельности через конкретную систему действий и операций; 3) этапе сличения полученного результата с ранее принятой программой деятельности, оценкой объема и качества достигнутого результата с позиций запланированного.

Проведя анализ теоретических положений развития саморегуляции по У.В. Ульенковой, мы определили этапы работы по развитию умений

саморегуляции у обучающихся на уроке иностранного языка: 1) подготовительно–организационный, 2) мотивационно–ориентировочный, 3) операциональный, 4) регуляционный [10].

В рамках образовательного процесса по предмету «Иностранный язык» на каждом из данных этапов должны реализовываться соответствующие задачам упражнения, направленные:

– на формирование у учащихся основной школы готовности к выполнению задания, принятие условий выполнения задания. На данном этапе учитель дает инструкцию для выполнения задания, инструкция дается с помощью наглядности, т. е. учитель демонстрирует само задание в учебнике, в распечатке или на слайде;

– на формирование у учащихся основной школы умения сохранять условия выполнения задания до конца. Учитель дает ученикам словесную инструкцию, указания для выполнения задания;

– на формирование у учащихся основной школы умения находить и исправлять ошибки, которые могут возникнуть в ходе выполнения заданий.

Применяемые упражнения позволили установить, насколько развита согласованность действий, которые являются средством достижения учебной цели, а также определить такие волевые качества, как выдержка, упорство, настойчивость, необходимые для развития умений саморегуляции.

В рамках нашего исследования развивать умения саморегуляции на уроках иностранного (английского) языка было возможно с помощью включения приемов и методов, направленных на развитие таких умений, как: принимать цели деятельности; определять комплекс условий, учитываемых при выборе конкретной исполнительской программы; умение вырабатывать программу действий по достижению цели; выбирать систему критериев для достижения нужного результата; осуществлять контроль и оценку достигнутых текущих и конечных результатов; определять необходимость и характер коррекции.

В каждый урок английского языка в 8–9 классах МАОУ «СОШ № 63» были включены ряд приемов по развитию умений саморегуляции: 1) самопроверка работы (домашней или самостоятельной) с использованием таблицы; 2) мозговой штурм; 3) I know/I do not know; 4) подводящий диалог; 5) группировка; 6) домысливание; 7) ситуация яркого пятна; 8) сравнение с эталоном. Важно отметить, что некоторые из представленных методов и приемов по развитию саморегуляции, реализованные в рамках обучения английскому языку, обеспечили также совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции за счет их речевой направленности.

С целью проверки эффективности примененных методов и приемов, направленных на развитие умений саморегуляции у обучающихся основной школы, было проведено анкетирование при использовании опросников А.А. Карманова, А.В. Карпова и В.И. Моросановой. Исследование

проводилось дважды – в начале работы по развитию умений саморегуляции учащихся на уроках английского языка (в октябре 2021 г.) и после внедрения методов и приемов, направленных на развитие умений саморегуляции (в апреле 2022 г.). В исследовании приняли участие учащиеся 8–9 классов МАОУ «СОШ № 63».

В данной статье будут представлены результаты диагностики по методике А.В. Карпова, предназначенной для определения уровня развития рефлексии у личности. Поскольку рефлексия является одним из компонентов саморегуляции можно говорить о том, что уровень развития рефлексивности отображает и уровень развития умений саморегуляции. После анализа результатов диагностики по опроснику А.В. Карпова в октябре 2021 г., были получены данные, отраженные на рис. 1.

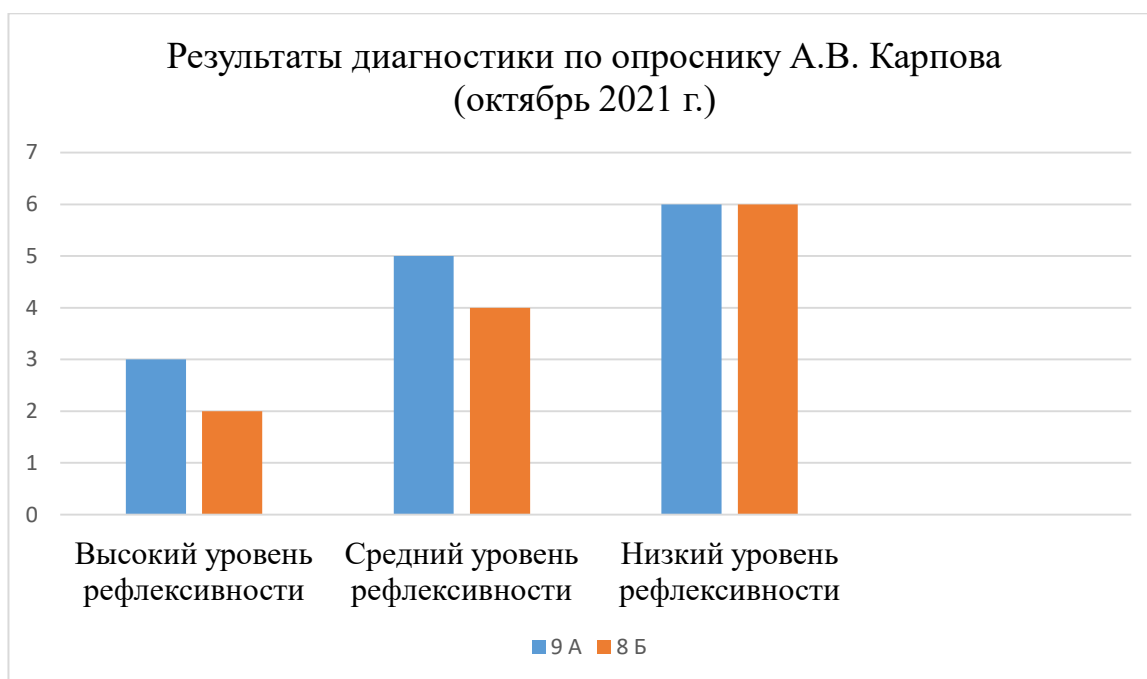


Рис. 1. Результаты диагностики по опроснику А.В. Карпова (октябрь 2021 г.)

Рассмотрим подробнее полученные результаты: 21 % учащихся 9 класса, и лишь 17 % учащихся 8 класса, по данным опроса, обладают высоким уровнем рефлексивности. Это характеризуется тем, что ученик принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель на протяжении всего урока; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, если и допускает отдельные ошибки, то при проверке замечает и самостоятельно устраняет их; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное; в случае необходимости вносит поправки.

Средний уровень рефлексивности, и, как следствие, средний уровень развития умений саморегуляции наблюдается у 36 % учеников 9 класса, у 33 % учеников 8 класса. Это характеризуется тем, что ученик принимает цель задания частично и до конца урока не может ее сохранить во всем объеме;

в процессе работы допускает ошибки не только из-за невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает и не исправляет их; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату равнодушен.

Низкий уровень рефлексивности и, как следствие, низкий уровень сформированности умений саморегуляции наблюдается у 43 % учеников 9 класса и у 50 % учеников 8 класса. Низкий уровень рефлексивности характеризуется тем, что ученик не понимает суть задания и выполняет его неправильно, не видит своих ошибок и не может их исправить.

Таким образом, на основе данного опроса, проведенного в октябре 2021 г. можно сделать вывод, что большая часть учащихся 8–9 классов обладали низким уровнем развития умений саморегуляции. Тогда планировалось, что после внедрения определенных методов на уроках иностранного языка, будут получены другие результаты. Ожидалось, что учеников с высоким уровнем сформированности умений саморегуляции станет больше.

Далее мы провели повторный опрос в апреле 2022 г., используя методику А.В. Карпова. После анализа результатов диагностики были получены данные, отраженные на рис. 2.

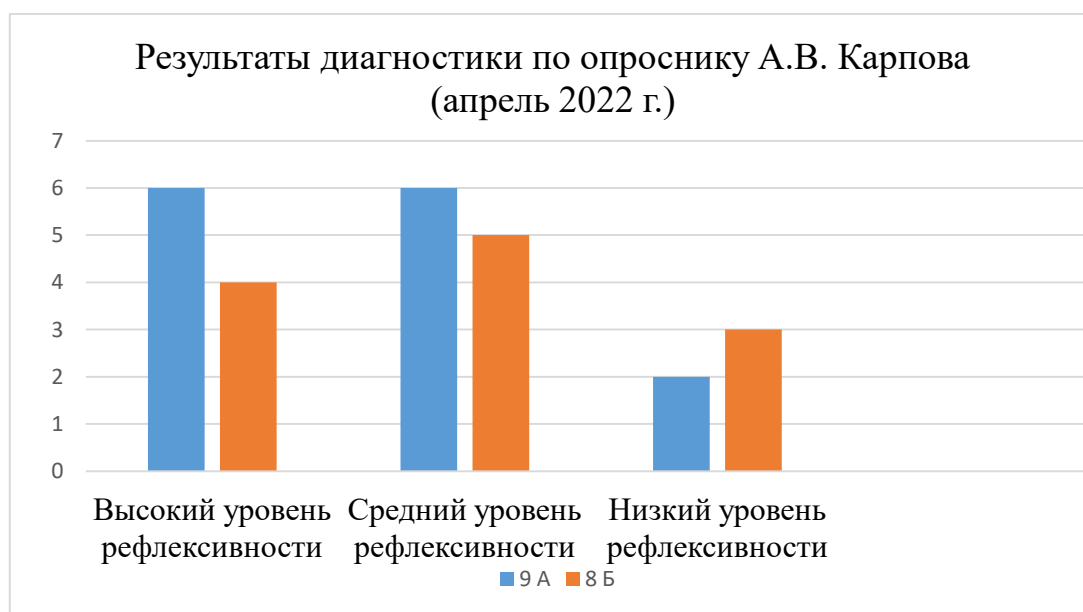


Рис. 2. Результаты диагностики по опроснику А.В. Карпова (апрель 2022 г.)

Рассмотрим детально полученные результаты: теперь 43 % учащихся 9 класса, и 33 % учащихся 8 класса обладают высоким уровнем рефлексивности. По нашему мнению, внедрение приемов, направленных на развитие умений саморегуляции, позволило обучающимся сохранять цель на протяжении всего урока; работать сосредоточенно; замечать и самостоятельно устранять допущенные ошибки; проверять работу несколько раз. Приведенные результаты свидетельствуют о том, что уровень развития саморегуляции значительно повысился.

Средний уровень рефлексивности и, как следствие, средний уровень развития умений саморегуляции наблюдается у 43 % учеников 9 класса, у 42 % учеников 8 класса. Количество учеников среднего уровня развития рефлексивности увеличилось примерно на 10 %.

Низкий уровень рефлексивности и, как следствие низкий уровень развития умений саморегуляции наблюдается у 14 % учеников 9 класса и у 25 % учеников 8 класса. В данном случае, количество учащихся с низким уровнем рефлексивности сократилось вдвое, что свидетельствует об успешности реализации разработанной авторами методики.

Таким образом, на основе данного опроса, проведенного в апреле 2022 г. можно сделать вывод, что большая часть учащихся 8–9 классов обладает высоким или средним уровнем развития умений саморегуляции. По нашему мнению, включение различных заданий, направленных на развитие умений рефлексии положительно повлияло на развитие умений саморегуляции, а также обеспечило более высокий уровень академической успеваемости обучающихся. Так, на уроках английского языка ученики имели возможность совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию при выполнении предложенных заданий на развитие саморегуляции.

В подростковый период развитие саморегуляции является необходимым инструментом для успешного овладения учебным материалом. В условиях современных требований к обучению в целом и обучению иностранному языку в частности, основанных на социальном заказе общества, необходимо повышать продуктивность учебной деятельности. Для достижения данной цели важным условием является развитие у учащихся основной школы саморегуляции, которую можно определить как системно-организованную деятельность, которая регулирует процесс принятия цели и ее достижение, основанную на самонаблюдении, самооценивании и самокоррекции деятельности ученика. Для иноязычного образования существенным становится тот факт, что более высокий уровень развития умений саморегуляции обеспечивает более успешное овладение иностранным языком.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2017. – 480 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М., 1998. – 225 с.
3. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.
4. Конопкин О.А., Степанский В.И. Саморегуляция деятельности в условиях временной неопределенности используемых сигналов. – М., 1972.
5. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / Ин-т психологии РАН; Психолог. ин-т РАО. – М.: Наука, 2010. – С. 8.

6. Нижегородцева Н.В. Совладающее поведение подростков с разным уровнем осознанной саморегуляции // Ярославский педагогический Вестник. – 2017. – № 2 – С. 211–115.
7. Осадько О.Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников: дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1988. – 170 с.
8. Осипова А.А., Прокопенко М. К вопросу о стратегиях преодоления психологических барьеров [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал = Russian Psychological Journal. – 2014. – № 4. – С. 38–54. – URL: <https://rucont.ru/efd/414669> (дата обращения: 20.11.2020).
9. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 124 с.
10. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: Пергамент, 2005. – С. 34–38.
11. Федеральная программа развития образования; Приложение к Федеральному закону от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2000. – № 16. – Ст. 1639.

К УЧЕНИКУ С ЛЮБОВЬЮ: КАК ПОМОЧЬ ПРЕОДОЛЕТЬ ТРЕВОЖНОСТЬ

Почекаева Ирина Сергеевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pochekaeva@pspu.ru*

Конева Анастасия Андреевна

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nastya-koneva@inbox.ru*

TO STUDENT WITH LOVE: WAYS TO HELP STUDENTS TO OVERCOME ANXIETY

Irina Pochekaeva, Ph.D.

*Associate professor, English Language, Philology and Interpretation Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pochekaeva@yandex.ru*

Anastasia Koneva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nastya-koneva@inbox.ru*

Аннотация: в статье рассматривается проблема повышенной тревожности у обучающихся и возможные способы, направленные на снижение уровня тревожности учителем во время учебного процесса. Авторы описывают предложенные стратегии, которые были найдены в результате анализа отечественных и зарубежных источников информации по данному вопросу для последующего их применения учителями школ России.

Ключевые слова: психическое расстройство, тревожность, гуманная педагогика, роль учителя, принципы воспитания, снижение уровня стресса и тревожности.

Abstract: the article deals with the problem of anxiety among school students and possible ways to alleviate the level of anxiety during the studying process. The authors describe the strategies which were found while analysing native and foreign sources on the question with the further application of these strategies by Russian teachers.

Key words: psychological disorder, anxiety, humane pedagogy, the role of a teacher, principles of upbringing, alleviation of stress and anxiety level.

Согласно статистике Минздрава, в 2017 г. в мире было зарегистрировано 792 млн человек с ментальными заболеваниями – это 10,7 % от всего населения планеты. Среди подобных заболеваний самые распространенные диагнозы –

это психозы¹ [6], психические расстройства, связанные с умственной отсталостью, шизофрения², а также тревожное расстройство³ [3] и депрессия⁴ [8].

Чаще всего ментальные заболевания диагностируют в таких странах как Австралия и Новая Зеландия. Далее идут Иран, Португалия, Испания и Аргентина. Меньше всего ментальных заболеваний было зафиксировано в странах Азии.

Россия в этом рейтинге находится на 180-м месте. От психических расстройств страдает 11 % россиян [10].

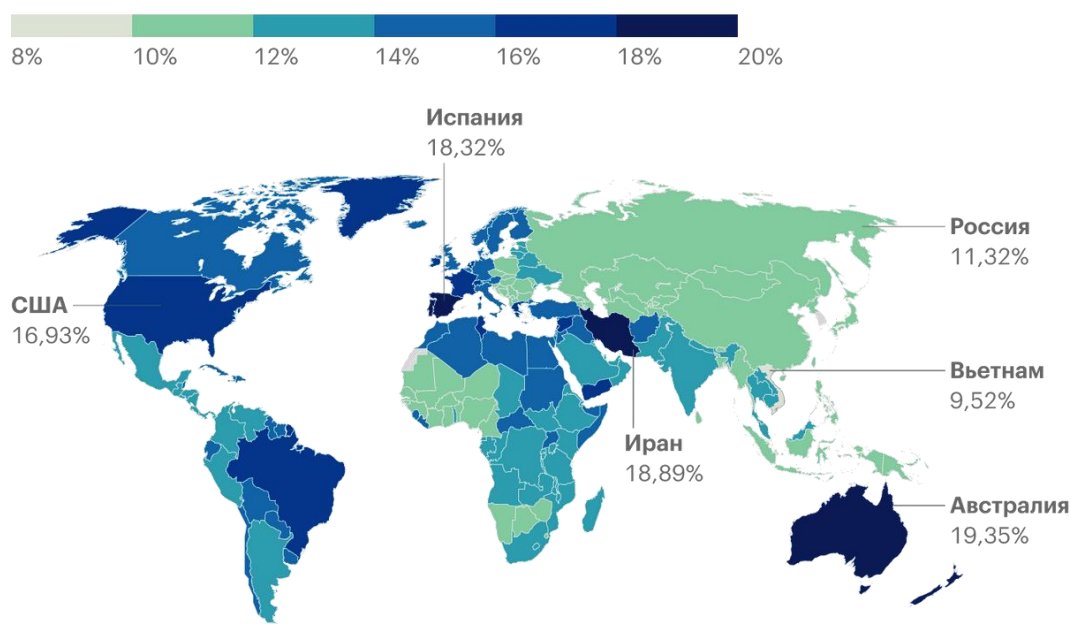


Рис. 1. Сколько людей в мире страдает от психических расстройств

Однако психиатры считают, что российские врачи не уделяют должного внимания некоторым психическим расстройствам, которые оценивают более серьезно в других странах. Так например многие случаи депрессии не попадают в медицинскую отчетность.

Официальная медицинская статистика может отличаться еще потому, что часто человек не осознает, что у него депрессия или биполярное расстройство и поэтому не обращается к врачам.

Исходя из этого Всемирная организация здравоохранения ориентируется на статистику Института показателей и оценки здоровья.

По статистике Института показателей и оценки здоровья, в России от психических расстройств страдает от 15,4 до 17,7 млн человек. Эти

¹ Психоз – это психическая болезнь, а также вообще ненормальность, странность в психике человека.

² Шизофрения – это психоз, который характеризуется искаженным мышлением, восприятием мира и собственной личности, эмоциями, речью и поведением.

³ Тревожное расстройство – это психическое расстройство, характеризующееся выраженной беспричинной тревогой или страхом.

⁴ Депрессия – это распространенное психическое расстройство и в мировом масштабе одна из основных болезней, приводящих к инвалидности.

исследования учитывают не только медицинские записи, но и социальные опросы и собственные расчеты [10].



Рис. 2. Количество людей с психическими расстройствами в России по данным Института показателей оценки здоровья

Тревожное расстройство стоит в одном ряду с другими тяжелейшими психическими расстройствами, что свидетельствует о том, что относиться к нему следует так же серьезно, как и в к другим заболеваниям и, следовательно, направлять действия не только на лечение этой болезни, но и на ее профилактику.

Подростковый возраст – важнейший период развития социальных и эмоциональных навыков, важных для психического благополучия. Согласно периодизации Эльконина при переходе в подростковый возраст (10–15 лет), ведущей деятельностью подростков становится общение со сверстниками [7]. Увеличение числа воздействующих на подростка факторов риска усугубляет их потенциальные последствия для его психического здоровья. Повышать уровень стресса в подростковом возрасте могут, в частности, воздействие неблагоприятных факторов, желание быть таким же, как ровесники, и поиск идентичности.

Наиболее распространены в этой возрастной группе тревожные расстройства (которые могут включать панику или чрезмерное беспокойство) и депрессия. У депрессии и тревожности есть ряд общих симптомов, включая быстрые, неожиданные изменения настроения.

Тревожные и депрессивные расстройства могут привести к серьезному снижению посещаемости и успеваемости в школе. Социальная отчужденность может усугублять изоляцию и ощущение одиночества. Депрессия может приводить к самоубийству [9].

Учитывая тот факт, что тревожность повышается именно в подростковом возрасте и что в этом возрасте подросток проводит большую часть времени в школьных стенах, можно сделать вывод о том, что школа, т. е. учителя и одноклассники, оказывает на него большое влияние, и, следовательно,

в школьных же стенах риск фактор возникновения тревожного расстройства может быть снижен.

Согласно исследованиям Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (*англ. Programme for International Student Assessment, PISA*) «ученики, чья мотивация учиться хорошо происходит из страха разочаровать других или из желания превзойти своих сверстников более подвержены тревожности во время учебного процесса» [16, с. 71].

Более того «отличники довольны уровнем своей жизни всего лишь на небольшой процент больше, чем остальные ученики». «Примерно 64 % девушек и 47 % юношей чувствуют тревожность даже если они хорошо готовы к предстоящему тестированию», что говорит о том, что школа вносит большую роль в процесс формирования не только личности, но и причин для возникновения тревожности.

Важно, чтобы «школы способствовали идентификации учеников, которые подвержены тревожным переживаниям и помогли найти научить их, как справляться со стрессом», ведь согласно принципу природосообразности педагогики образование человека включает заботу о его здоровье – физическом, нравственном и духовном [11, с. 140].

После проведения анализа источников с различными приемами преодоления стресса, стрессовых ситуаций и снижения уровня тревожности у школьников и студентов, мы собрали в настоящей статье как отечественные, так и зарубежные техники и приемы, которые способствуют развитию более благоприятных условий и атмосферы на уроке в частности и дают возможность учителю помочь школьникам не избавиться от тревожности (так как тревожность является личностной чертой, которая оказывает в том числе и мобилизующий эффект на деятельность человека), а осознать и преодолеть чувство тревожности.

Согласно анализу источников, все приемы отражают принципы педагогики и, в частности, гуманной педагогики [11, с. 142]:

1. Очеловечивать среду вокруг ребенка.
2. Проявлять творящее терпение.
3. Принимать любого ребенка таким, какой он есть.
4. Строить отношения сотрудничества с ребенком («я тоже ученик, а он – учитель»).
5. Преисполняться оптимизмом в отношении ребенка.
6. Проявлять преданность и искренность в отношении ребенка (единственный защитник детства – учитель).

Существуют также стратегии для снижения уровня стресса и тревожности [15].

1. Узнать причины и готовиться действовать (*Learning and Preparing to Act*)

Так как учителя проводят с учениками большую часть дня, они становятся «первой линией» защиты и обороны в случае необходимости. Это значит, что учителя становятся первыми, кто замечает трудности, которые

возникают у учеников, кто оказывает им помощь и поддержку в преодолении этих трудностей.

На этом этапе нужно слушать и слышать ученика, узнавать его точку зрения на проблему и помогать найти подходящее для нее решение.

Важно отметить, что необходима не четкая инструкция по выполнению, а именно помощь, направление и наставление со стороны учителя, чтобы ученик сам пришел к результату [15].

2. Установить доверительные отношения с учениками (Connecting with Students)

Для того чтобы ученик был готов рассказать учителю о своих проблемах и страхах недостаточно просто начать диалог. Если учитель ранее не предпринимал никаких действий по выстраиванию доверительных отношений с учениками, то они не пойдут на контакт. Однако это можно сделать, используя следующие приемы:

- Обращение к ученикам по имени. Желательно запоминать имена учеников в первые дни знакомства и обращаться по именам. Очень важно правильно их произносить. Для лучшего и быстрого запоминания можно воспользоваться «уловками». Попросите учеников носить бейджики первую неделю. При проведении устного опроса на уроке просите учеников называть свое имя перед ответом. Также важно приглашать учеников в класс за несколько минут до начала урока. Это помогает и учителю, и ученикам настроиться на урок, заранее проверить присутствие учеников в классе и начать урок без задержек и суеты, что позволяет создать более благоприятную атмосферу на уроке.

- Сторителлинг – прием, с целью эффективного донесения информации через истории из жизни, жизненные примеры. Сторителлинг вызывает большее доверие со стороны учеников, так как учитель делится фактами из своей жизни и становится тем самым ближе к ученикам [4].

- Юмор – одна из неотъемлемых частей учебного процесса. Во-первых, если подать материал в виде шутки или комичной ситуации, то он запомнится надолго. Во-вторых, ученики понимают, что учитель с ними на одной волне, что также позволяет выстроить более доверительные отношения и снизить уровень тревожности, вызывая положительные эмоции [1].

3. Создание благоприятной атмосферы внутри класса (классного коллектива) (Building an Empowering Atmosphere in the Classroom)

Поддержание дружеской атмосферы в классе также снижает тревожность учеников во время процесса обучения.

Здесь эффективным решением будет использование современных способов срез знаний. На устных опросах часто даже хорошо подготовленные ученики испытывают тревогу, так как все остальные услышат ответ и, если он будет неверным, то последует обсуждение. Вместо устного опроса можно

использовать «кликеры»⁵ или сайты, приложения (Kahoot, Plickers) на которых можно одновременно проверить всех учеников, но результат видит только учитель [5].

Согласно принципа воспитания в коллективе также важно правильно использовать групповую работу на уроке [11, с. 305]. Многие ученики чувствуют тревогу при работе в группе. Ее можно снизить следующим образом:

- разрешать ученикам формировать группы самостоятельно (если это позволяет ситуация);
- разделять учеников при помощи жребия (так ученики не чувствуют, что их заставляют работать с тем, с кем они не хотели бы сотрудничать, понимают, что это «воля случая»);
- давать задания «на знакомство» при работе в команде, чтобы снизить уровень напряжения внутри группы;
- распределять роли внутри группы [2].

Еще И.Г. Песталоцци говорил о «необходимости активности ребенка в познавательной деятельности» [11, с. 432]. И в современной методике необходимо применять активные методы обучения [12, 13].

4. Снизить тревожность перед написанием тестовых работ (Reducing Testing Anxiety)

Во-первых, следует предупредить учеников заранее о предстоящем тесте.

Во-вторых, помимо итоговых тестов, которые чаще всего занимают большое количество времени и усилий, рекомендуется проводить небольшие срезы знаний на каждом уроке в течение периода обучения, проводя тем самым formative assessment. Так ученики понимают, что вся изученная информация имеет значение, будут готовы к ситуации проверки и постепенно адаптируются к ней испытывая минимум стресса [17].

В-третьих, согласно личностно-ориентированному подходу и индивидуализации обучения необходимо учитывать уровень подготовленности каждого ученика. При необходимости можно снизить разбалловку или разрешить менее использовать заранее подготовленные конспекты/схемы/таблицы по теме [11, с. 210].

В-четвертых, рекомендовано снижать количество домашнего задания перед подготовкой к тестовым работам, если само задание не предусматривает подготовку.

В-пятых, рекомендуется создавать тестовые задания одинакового или похожего формата, но даже в этом случае необходимо проговорить требования к выполнению заданий теста вместе с учениками перед началом его выполнения.

В-шестых, подскажите ученикам, как лучше следует выполнять то или иное задание, подскажите технику или способ его выполнения [14].

⁵ Кликеры – это беспроводные пульты, с несколькими кнопками, имеющими цифровые обозначения, для передачи сигнала на приемник. Их используют ученики и студенты для быстрого ответа на вопросы теста, игры, викторины.

Обязательно ориентируйтесь на состояние учеников, узнайте, какой у них урок был до этого и какой будет после, будет ли у них еще тест или контрольная работа в этот день, чтобы, при возможности, снизить для них нагрузку.

5. Помощь в развитии эффективных академических навыков (Promoting Effective Academic Skills)

Очень важно иметь четкое планирование урока [15].

- Помогите ученикам формулировать вопросы для более эффективной работы и поиска ответов на них.

- Обеспечьте учеников критериями оценивания и позвольте им самим оценить свою работу.

- Дайте полезные ссылки на интернет-источники и дополнительные материалы для самостоятельной подготовки в случае болезни или перехода в новую школу.

- Всегда устанавливайте время на выполнение заданий и предупреждайте об этом учеников.

- Проводите рефлексю в конце урока.

Таким образом, соблюдая все этапы урока, развитие УУД, учитель способствует снижению уровню тревожности у учеников.

Список литературы

1. Абрамчик Ю.В. Юмор на уроках: нужен ли и где границы? [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/news/yumor-na-urokah-nuzhen-li-i-gde-granici-587.html> (дата обращения: 27.05.2022).

2. Битянова М. Групповая работа в школе [Электронный ресурс]. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200300111> (дата обращения: 28.05.2022).

3. Википедия [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Тревожное_расстройство (дата обращения: 27.05.2022).

4. Ираидина М. Я расскажу вам историю... Сторителлинг в жизни, маркетинге и рекламе [Электронный ресурс]. – URL: https://skillbox.ru/media/marketing/ya_rasskazhu_vam_istoriyu/ (дата обращения: 28.05.2022).

5. Кулакова Е.Н., Настаушева Т.Л., Кондратьева И.В. Аудиторная (интерактивная) система опроса и тестирования: обзор литературы и опыт использования [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/auditornaya-interaktivnaya-sistema-oprosa-i-testirovaniya-obzor-literatury-i-opyt-ispolzovaniya/viewer> (дата обращения: 29.05.2022).

6. Ожегов С.И. Толковый словарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=25209> (дата обращения: 27.05.2022).

7. Периодизация детства Д.Б. Эльконина [Электронный ресурс]. – URL: https://studme.org/344102/psihologiya/periodizatsiya_detstva_elkonina (дата обращения: 27.05.2022).
8. Психические расстройства [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders> (дата обращения: 27.05.2022).
9. Психическое здоровье подростков [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (дата обращения: 27.05.2022).
10. Хайрутдинов Т. Сколько Россиян страдает от ментальных заболеваний [Электронный ресурс]. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/mental-stat/> (дата обращения: 27.05.2022).
11. Хуторской А.В. Педагогика: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.: ил. – (Сер. «Учебник для вузов»).
12. Шутова Г. Активные и интерактивные методы обучения: обзор, классификации и примеры. Что такое активные и интерактивные методы обучения на уроке? [Электронный ресурс]. – URL: https://pedsovet.su/metodika/5996_aktivnye_i_interaktivnye_metody_obucheniya (дата обращения: 29.05.2022).
13. Group and Team Based Learning [Электронный ресурс]. – URL: <https://cetl.uconn.edu/resources/design-your-course/teaching-and-learning-techniques/group-and-team-based-learning/> (дата обращения: 29.05.2022).
14. Helping Students with Anxiety at School [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.goguardian.com/blog/helping-students-with-anxiety> (дата обращения: 27.05.2022).
15. Hsu Jeremy L., Goldsmith Gregory R. Instructor Strategies to Alleviate Stress and Anxiety among College and University STEM Students [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8108494/> (дата обращения: 27.05.2022).
16. OECD. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing. – Paris, 2017. – С. 71.
17. Zook C. Formative vs. Summative Assessments: What's the Difference? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.aeseducation.com/blog/formative-vs.-summative-assessments-what-do-they-mean> (дата обращения: 28.05.2022).

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Почекаева Ирина Сергеевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pochekaeva@pspu.ru*

Меркушина Екатерина Анатольевна

*студентка гр. 751 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: merkushina99@mail.ru*

WAYS OF FORMING STRESS RESISTANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS AT ENGLISH LESSONS

Irina Pochekaeva, Ph.D.

*Associate professor, English Language, Philology and Interpretation Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pochekaeva@pspu.ru*

Ekaterina Merkushina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: merkushina99@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы формирования стрессоустойчивости старшеклассников на уроках английского языка, а именно: стрессоустойчивость как психолого-педагогическое понятие и особенности социальной ситуации современных старшеклассников, выступающие в качестве стрессогенных факторов. Авторы описывают потенциальные возможности урока английского языка для формирования стрессоустойчивости старшеклассников.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, урок английского языка, способы формирования стрессоустойчивости, старшеклассники.

Abstract: the article deals with the theoretical foundations of the forming of stress resistance of high school students at English lessons: stress resistance as a psychological and pedagogical concept and the features of the social situation of modern high school students acting as stress factors. The authors describe the potential of an English lesson for the formation of stress resistance of high school students.

Key words: stress, stress resistance, an English lesson, ways of forming stress resistance, high school students.

В современном мире обучающиеся старших классов сталкиваются с широким спектром постоянных факторов стресса. К ним можно отнести обычные повседневные проблемы, например, высокие академические требования. Старшеклассники обычно сообщают о постоянном стрессе из-за их образования, например, давление со стороны родителей, связанное

с получением высоких отметок, или опасения по поводу плохих отметок. Говоря об этой категории обучающихся, стоит помнить о таких стрессогенных факторах, как подготовка к выпускным и вступительным экзаменам, проверки знаний, приближение нового этапа в жизни. Помимо учебного процесса на подростков оказывают влияние различные ситуации в личной жизни: отношения со сверстниками, проблемы в семье.

В подростковом возрасте стресс проявляется наиболее эмоционально. Это связано с возрастными психофизиологическими особенностями, а именно: эмоциональная неустойчивость и резкие колебания настроения. На первый план выходит психологический аспект подросткового возраста. В связи с тем, что у подростков нервная система нестабильна и находится в процессе активного развития, их здоровью стрессоры причиняют намного больше вреда, чем взрослому человеку, у которого она уже сформирована. Именно поэтому важно уделять особое внимание эмоциональному состоянию старшеклассников и учить их справляться со стрессом.

Под стрессоустойчивостью понимают совокупность качеств, с помощью которых организм легче переносит стресс. Наиболее широкое определение стрессоустойчивости дает П.Б. Зильберман: стрессоустойчивость – интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке [2].

В соответствии с требованиями ФГОС, личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать принятие и реализацию ценностей здорового и безопасного образа жизни; бережное, ответственное и компетентное отношение к психологическому здоровью [3]. Как мы видим, прямого упоминания понятий «стресс» или «стрессоустойчивость» нет, но данные пункты могут их подразумевать. Под бережным, ответственным и компетентным отношением к психологическому здоровью могут предполагаться:

- индивидуальные консультации старшеклассников при возникающих психологических проблемах;
- профилактические мероприятия, основанные на современных методах психологической коррекции стресса у подростков;
- консультирование и составление рекомендаций для педагогов и родителей;
- проведение просветительской работы, направленной на повышение профессиональной компетентности и психологической культуры педагогов в вопросах стрессоустойчивости [1].

Согласно ФГОС, у выпускника школы должно быть сформировано здоровье как физическое, так и психологическое. Позиция относительно физического здоровья может быть сформирована на уроках физической культуры и основ безопасности жизнедеятельности. А отношение к психологическому и эмоциональному здоровью должно формироваться в качестве метапредметного результата.

Урок английского языка имеет большой потенциал для формирования стрессоустойчивости у подростков. В учебники включены такие темы, как «Здоровый образ жизни», «Хобби», «Природа», «Искусство», которые являются отличной основой для обсуждения вопросов предотвращения стресса или борьбы с ним. Помимо проблемы стресса в контексте этих тем можно обсуждать и вопросы личностного роста, повышения самооценки, буллинга.

ФГОС рекомендует три УМК для уроков английского языка: «Rainbow English» (О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова), «Enjoy English» (М.З. Биболетова, Е.Е. Бабушис) и «FORWARD» (М.В. Вербицкая, С. Маккинли).

На основе учебника «Rainbow English» для 10 класса рассмотрим одну из возможных технологий использования тематики данного УМК для формирования стрессоустойчивости старшеклассников в рамках темы «In Harmony with Yourself».

В начале урока обучающимся предлагается посмотреть видео «How to Be Happy, According to 100-Year-Olds | Allure». После просмотра учитель может задать вопросы: «What can you say about these women? Which pieces of advice did they give? » Обучающиеся обсуждают, что делает женщин счастливыми, и прогнозируют тему урока: happiness, ways to be happy.

Далее обучающиеся работают с песней «Be happy». Сначала учитель просит обучающихся посмотреть на картинку в учебнике и спрашивает, кто изображен, в каком настроении люди на картинке: Are they sad? Scared? Happy? Now we'll listen to the song. What do you think the song is going to be about? Учащиеся предполагают тему песни. Далее обучающиеся читают заголовок песни – Be Happy – и также высказывают предположения, о чем будет песня. После этого обучающиеся слушают песню, следят по тексту. После прослушивания учитель спрашивает, правильно ли обучающиеся спрогнозировали тему: What is the song about? Were we right? Try to find the words that carry the main message of the song. *Don't worry, be happy.*

1 Be Happy

(by Bobby McFerrin)
 Here's a little song I wrote
 You might want to sing it note for note
 Don't worry, be happy.
 In every life we have some trouble
 But when you worry you make it double
 Don't worry, be happy.
Ain't got no cash, ain't got no style
 Ain't got no gal to make you smile
 Don't worry, be happy.
'Cause when you worry
 Your face will frown [fraun]
 And that will bring everybody down
 Don't worry, be happy.

нота в ноту
 беда, неприятность
 удваивать
 = You haven't got
 = girl (AmE informal)
 = because
 хмуриться
 испортить всем настроение

Now there is this song I wrote
 I hope you learned it note for note
 Like good little children
 Don't worry, be happy
 Listen to what I sing
 In your life you expect some trouble
 When you worry you make it double
 Don't worry, be happy
 Don't worry, don't worry, don't do it.
 Be happy. Put a smile on your face.
 Don't bring everybody down.
 Don't worry. It will soon pass, whatever it is.
 Don't worry, be happy.
 I'm not worried, I'm happy...



B. Say what you do to fight your bad moods.

Рис. 1

Далее старшекласники работают с выделенной лексикой, стараются подобрать синонимы на английском для фраз *bring everybody down*, *trouble*, *frown*, составляют свои предложения с новыми словами, читают друг другу в паре. Для практики новых фраз и слов учитель может читать предложения из песни с ошибкой, обучающиеся должны найти это предложение и исправить: *Don't bring everybody up => Don't bring everybody down*. Последний этап работы с песней: сначала обучающиеся слушают каждый куплет по очереди и повторяют его, потом поют всю песню целиком.

После песни в пункте В предлагается поделиться способами борьбы с плохим настроением. Для этого учитель может выдать постеры с возможными методами.

Сначала обучающиеся в паре обсуждают постер, а именно: какие способы им нравятся, какие они сами используют и какие кажутся им странными. Учитель получает обратную связь от каждой пары. Также обучающиеся могут поделиться другими способами, которые помогают им избавиться от плохого настроения.

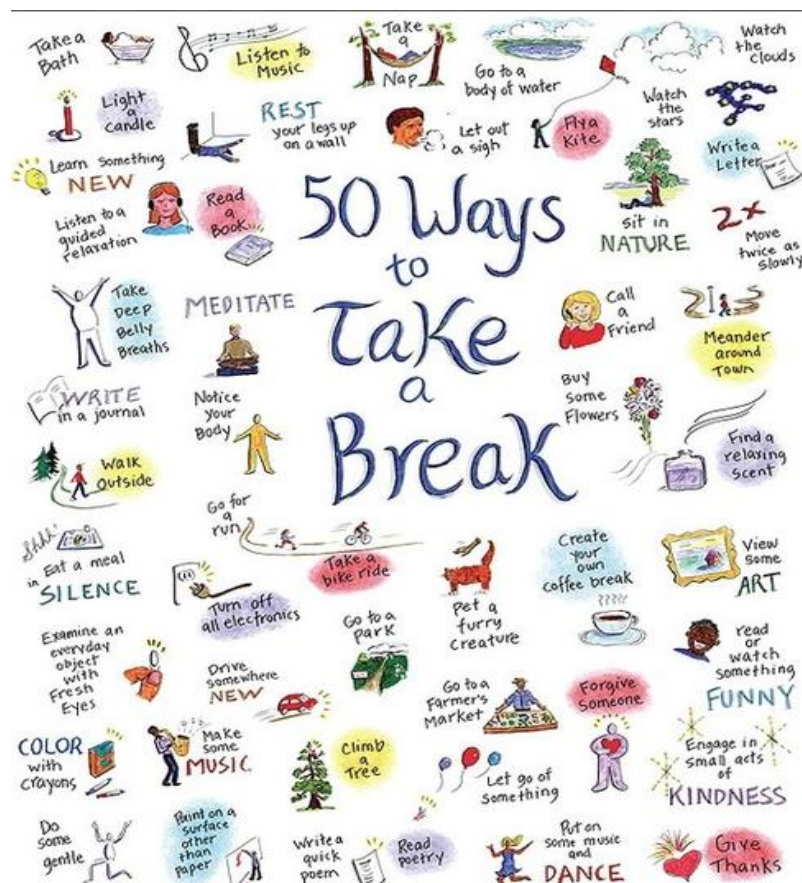


Рис. 2

Таким образом, можно сделать вывод, что в контексте урока английского языка есть возможность обсудить понятие «счастья», что делает нас счастливыми, способы избавления от плохого настроения. Изучение данной

темы помогает подросткам подобрать подходящий способ для того, чтобы справиться с печалью, депрессивным состоянием, что, в свою очередь, способствует формированию стрессоустойчивости. Помимо этого, обучающиеся развивают умения прогнозировать и читать с целью поиска необходимой информации, а также пополняют свой словарный запас.

Далее мы рассмотрим возможный способ формирования стрессоустойчивости на основе УМК «Enjoy English» для 11 класса в рамках темы «What hobbies do you prefer?».

Сначала обучающиеся просматривают список хобби и отмечают те, которыми сами занимаются. Далее в паре старшеклассники сравнивают свои хобби и рассказывают, почему они занимаются именно этим. Учитель получает обратную связь от каждой пары и выписывает ответы на доску. Таким образом, в классе выясняют самое популярное хобби. Обучающиеся перечисляют «плюсы» и «минусы» данного занятия и делают вывод, помогает ли оно в борьбе со стрессом, способствует ли оно улучшению эмоционального состояния. Далее старшеклассники отвечают на вопросы и делятся мнением, какое хобби они хотели бы попробовать.

26 Read through the list of pastimes and discuss the questions.

- 1 Which of the pastimes are most popular in your country? Put them in order from the most to the least popular.
- 2 Which of the activities have you tried? Give more details.
- 3 Are there any activities you have no idea about?
- 4 Do you think that English pastimes are similar to Russian ones?

• watching television	• doing sports
• having a conversation	• keeping pets
• seeing friends	• knitting
• gossiping on the phone	• using the internet
• cooking	• playing darts
• DIY (do-it-yourself)	• playing pool
• gardening	• playing billiards
• reading newspapers and magazines	• playing cards
• fishing	• hunting
• stamp collecting	
• train-spotting	
• bird-watching	




Рис. 3

Данное упражнение нацелено как на развитие речевых умений, умение работать в паре и пополнение словарного запаса, так и на расширение знаний о возможных хобби, которые могут помочь избавиться от стресса и улучшить эмоциональное состояние.

Для школьников с более продвинутым уровнем языка в рамках данной темы можно предложить следующее задание: обучающиеся в парах или небольших группах готовят доклад про один из видов хобби (cooking, DIY, doing sports, knitting, painting). В докладе нужно осветить такие аспекты как: плюсы и минусы, влияние на эмоциональное, психологическое и физическое состояние. После прослушивания всех докладов обучающиеся решают, какое хобби самое действенное и эффективное в борьбе со стрессом. На основе этого вывода в классе можно провести упражнение, связанное с применением арт-терапии, например, нарисовать общую картину и повесить в кабинете или приготовить какое-то блюдо всем вместе, например, пиццу. Если позволяет бюджет, можно сходить на мастер-класс в какую-либо студию. Данное упражнение направлено не только на улучшение эмоционального состояния, но и на повышение навыка работы в команде.

Исходя из вышесказанного, можно сделать выводы о том, что урок английского языка – это отличная возможность не только развивать языковые умения и навыки, но и помогать подросткам формировать стрессоустойчивость. В учебниках есть темы, подходящие для этого. Существует много способов повышения стрессоустойчивости старшеклассников, соответствующих их уровню владения языком. Главное – подобрать правильные упражнения и способы работы на уроке и замотивировать обучающихся, чтобы они понимали важность и актуальность данной темы.

Список литературы

1. Боброва И.А., Францева Е.Н. Формирование стрессоустойчивости у подростков: учеб.-метод. пособие. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2020. – 121 с.
2. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора. – Киев, 1969. – 258 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]: утв. Приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 20.04.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Почекаева Ирина Сергеевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода, Пермский
государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pochekaeva@pspu.ru*

Сидоренко Вероника Александровна

*студентка группы 751, факультета иностранных языков, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: veronika.sidorenko.1999@mail.ru*

CURRENT PROBLEMS OF A HOMEROOM TEACHER AT MODERN RUSSIAN SCHOOL

Irina Pochekaeva, Ph.D.

*Associate professor, English Language, Philology and Interpretation Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pochekaeva@pspu.ru*

Veronika Sidorenko

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: veronika.sidorenko.1999@mail.ru*

Аннотация: рассматриваются особенности и возникающие затруднения в профессиональной деятельности классного руководителя в современной российской школе.

Ключевые слова: классный руководитель, школа, затруднения, помощь, воспитание.

Abstract: the article presents the research on the features and difficulties of the professional activities of a homeroom teacher at modern Russian school.

Key words: homeroom teacher, school, difficulties, help, education.

Школа была, есть и останется одним из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума [2]. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту.

В данное время обостряется противоречие, заключающееся в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности современного учителя, его личностного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему как классному руководителю. Классный руководитель может эффективно осуществлять свою работу с детьми при условии профессиональной компетентности в области теории, методики и технологии воспитания. Он должен быть достаточно осведомлен в педагогике, практической психологии, этике, эстетике, гигиене, культурологии [1]. Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих обязанностей классному руководителю надо хорошо знать психолого-педагогические основы работы с детьми конкретного возраста, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, владеть современными технологиями воспитания. Готовят ли к такому будущих классных руководителей? Если нет, то в какой конкретно помощи нуждаются классные руководители больше всего?

Для того, чтобы найти ответы на поставленные вопросы, с помощью сети Интернет, нами была разработана электронная анкета для учителей, был проведен опрос и осуществлена обработка результатов с целью выявления особенностей профессиональной деятельности классного руководителя. В анкетировании были затронуты следующие аспекты: документы, определяющие деятельность классного руководителя, вопрос о том, кто должен осуществлять классное руководство в школе и играет ли оно роль в жизни школьников. Кроме того, с помощью анкетирования удалось узнать, проводится ли определенная подготовка классных руководителей, какие сложности возникают в их работе и на что готовы учителя, чтобы заниматься классным руководством, а также многое другое.

Разработанная анкета включает специальные вопросы закрытого типа. Анкетирование проводилось путем распространения анкет в сети Интернет. В опросе приняли участие учителя, преподающие в школах России. Общее число респондентов составило 136 человек.

Анализируя результаты анкетирования, можно сделать следующие выводы:

У классного руководителя в работе существует очень много обязанностей, поэтому вопрос о том, кто должен осуществлять классное руководство, является очень актуальным. Согласно результатам анкетирования, большинство респондентов (66,9 %) считает, что классное руководство в школе должен осуществлять освобожденный классный руководитель (воспитатель), в то же время одна пятая часть респондентов (22,8 %) уверена, что этим должен заниматься учитель-предметник. Значительно меньше учителей (6,6 %) считают, что это работа для куратора параллели классов (рис. 1).

Кто, на Ваш взгляд, должен осуществлять классное руководство в школе?

136 ответов

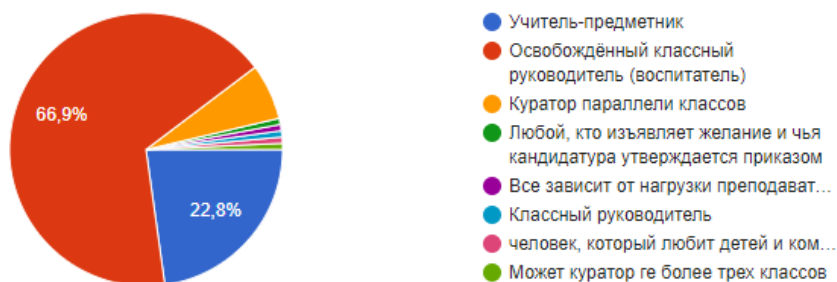


Рис. 1. Классное руководство в школе

Следующим выводом является то, что большинство классных руководителей знают, какими документами регулируется их деятельность. Среди перечисленных документов были упомянуты следующие: локальный акт, программа воспитания, положение о классном руководстве, должностные инструкции классного руководителя, журнал классного руководителя, планы воспитательной работы школы. При этом 12,5 % опрошенных отметили, что в их организации нет документов, определяющих работу классных руководителей.

Кроме того, можно говорить о том, что школы в основном создают условия для осуществления деятельности классного руководителя, так как 32,4 % респондентов ответили, что общешкольные воспитательные мероприятия в их школе проводятся 4–5 раз в год, а у 33,1 % – 5–10 раз в год и более. Примерно 30 % опрошенных отметили, что в их школе в учебном году проводится от одного до трех воспитательных мероприятий.

Мы также можем говорить о том, что классным руководителям нужна определенная подготовка к их деятельности, исходя из специфики их работы, потому что таковая отсутствует в школах. Половина респондентов (49,3 %) отметила, что в образовательном учреждении, где они работают, регулярно проводятся собрания для классных руководителей, а 40,4 % опрошенных ответили, что такого рода собрания проводятся только иногда. Десятая часть опрошенных заявила, что собрания для классных руководителей не проводятся вообще. Тем не менее подавляющее большинство (71,3 %) опрошенных отметили, что в школах, где они работают, не проводятся курсы для подготовки классных руководителей, а 28,7 % классных руководителей все же посещают курсы профессиональной подготовки.

Классный руководитель – одна из самых важных фигур в школьной жизни, согласно результатам опроса, и учителя-предметники стремятся ими стать, но в то же время многие не удовлетворены своей работой. Почти все опрошенные считают значимой работу классного руководителя (88,2 %) и почти половина (44,9 %) готова приложить максимум организационных и личностных усилий, чтобы стать классным руководителем, хотя всего лишь

22,8 % респондентов отметили, что им очень нравится работать классным руководителем, в то время как 42,6 % – скорее нравится, чем не нравится, а почти 19,1 % скорее не нравится их должность. К сожалению, почти 10 % совершенно не удовлетворены своей занимаемой должностью классного руководителя (9,6 %)

Почему же такому малому количеству педагогов нравится быть классными руководителями? Возможно, ответ кроется в специфике работы, а именно в возникающих трудностях. Респондентам также предлагалось выбрать наиболее распространенные трудности, которые возникают при работе классным руководителем.

Итак, проблемы и трудности в работе классного руководителя действительно существуют и их нужно обязательно решать и минимизировать для того, чтобы сделать работу классного руководителя наиболее комфортной, ведь как уже известно, многие считают эту работу очень значимой. Чуть больше половины опрошенных (52,9 %) отметили, что наибольшее затруднение у них вызывает работа с родителями и работа с трудными учащимися (52,9 %), 33,8 % респондентов считают, что наибольшая трудность – это неопределенность функциональных обязанностей классного руководителя. Среди других трудностей также были отмечены такие, как: проведение внеклассных мероприятий, планирование воспитательной работы на год, новые педагогические технологии и проведение психолого-педагогической диагностики классного коллектива учащихся (рис. 2).



Рис. 2. Затруднения в работе классного руководителя

Когда возникает столько затруднений в работе нужно идти за помощью. Почти все респонденты обращаются за помощью, потому что на их профессиональном пути всегда появляются сложности. По результатам

анкетирования большинство классных руководителей (65,4 %) обращаются за помощью к своим коллегам – другим преподавателям. Чуть меньше опрошенных (62,5 %) прибегают к помощи администрации школы и школьному психологу (58,1 %). Также классные руководители ищут ответы и поддержку в сети Интернет (38,2 %) и в методической литературе (30,9 %), и только 4,4 % опрошенных совсем не обращаются за помощью. Еще одна трудность, возникающая при работе классным руководителем – это различного рода конфликты. Тем не менее больше половины респондентов (58,1 %) отметили, что конфликтов у них не возникает, а у 28,7 % конфликты возникают чаще всего с родителями учащихся. С учениками, коллегами и администрацией школы, согласно результатам опроса, конфликтов возникает меньше всего.

Далее респондентам предлагалось выбрать наиболее подходящие варианты ответов, относительно конкретной помощи, которую они бы хотели получить в своей работе.

Вывод можно сделать следующий: помощь в работе классных руководителей нужна и нужна самая разнообразная, так же как и поддержка от коллег и администрации школы. Почти 40 % отметили, что хотели бы получить помощь в работе с детскими общественными организациями, чуть меньше респондентов нуждаются в помощи в работе с родителями (38,2 %) и в выборе форм и методов работы (33,8 %). Среди других популярных ответов также: помощь в планировании своей деятельности и в изучении коллектива учащихся. Еще одна из многих сложностей работы классных руководителей – это низкое стимулирование их деятельности. Хотя 43,4 % отметили, что материальное стимулирование предусмотрено в их школе и применяется регулярно, 30,9 % отметили, что стимулирование предусмотрено, но применяется редко, а 14 % ответили, что таких форм стимулирования их деятельности не предусмотрено совсем. Те, кому повезло больше и у кого применяются формы материального стимулирования, отметили, что это выплаты в размере 1600 рублей, если в классе 24 ученика и 5000 рублей – Президентская выплата. Тем не менее чуть больше половины респондентов (50,7 %) считают, что размер дополнительной оплаты мал, хотя 19,1 % уверены, что этого достаточно, а 30,1 % опрошенных затрудняются ответить на этот вопрос.

Кроме того, можно сделать выводы, что работа классным руководителем – это не просто формальность, это помощь учащимся и их родителям не только в школе, но и за ее пределами. Почти все респонденты (89 %) отметили, что учащиеся обращаются к ним с просьбой разрешить конфликт с учителями, другими взрослыми или даже родителями. Также к классным руководителям почти в 70 % случаев обращаются учителя-

предметники и другие работники школы, чтобы попросить совета о воспитании того или иного учащегося. Наконец, даже родители в 82,4 % случаев учащихся идут за помощью и советом по вопросам воспитания к классному руководителю.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что безусловно работа классного руководителя – работа не из простых, но она является очень важной в становлении личности учащихся. Для того чтобы сделать ее максимально эффективной и комфортной, нужно обеспечить моральную поддержку – от школы, от коллег, от родителей учащихся, а также материальную и создать условия для качественной подготовки будущих классных руководителей.

Список литературы

1. Куликова Т.И. Классный руководитель: профессиональная компетентность и психологическая культура // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 6. – С. 45-47.

2. Курушкина С.А. Взаимодействие классного руководителя с родительским комитетом класса // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 6.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Скрябина Екатерина Юрьевна

преподаватель кафедры лингводидактики

Пермский государственный научно-исследовательский университет, г. Пермь

E-mail: kalyaalikina@yandex.ru

Музафарова Анжелика Альбертовна

студентка факультета современных иностранных языков и литератур

Пермский государственный научно-исследовательский университет, г. Пермь

E-mail: lika.new.name@gmail.com

Пикулева Полина Григорьевна

студентка факультета современных иностранных языков и литератур

Пермский государственный научно-исследовательский университет, г. Пермь

E-mail: polina_pikuleva01@mail.ru

GAMIFICATION IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Ekaterina Skriabina

Lecturer of Linguadidactics Department

Perm State National Research University, Perm

E-mail: kalyaalikina@yandex.ru

Angelika Musofariva

Student of the Faculty of Foreign Languages

Perm State National Research University, Perm

E-mail: lika.new.name@gmail.com

Polina Pikuleva

Student of the Faculty of Foreign Languages

Perm State National Research University, Perm

E-mail: polina_pikuleva01@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается использование метода геймификации на разных этапах урока иностранного языка. Игра применяется в педагогике с древних времен. Она имеет множество положительных аспектов и оказывает влияние на формирование мотивации учащихся. В представленной статье приведены примеры использования игровых технологий на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: геймификация, игра, виды игр, этапы урока.

Abstract: The article discusses the use of the gamification method at different stages of a foreign language lesson. The game has been used in pedagogy since ancient times. It has many positive aspects and influences the formation of students' motivation. The presented article provides examples of the use of gaming technologies in foreign language lessons.

Key words: gamification, game, types of games, lesson stages.

В конце XX в. в образовательной системе случились существенные изменения, поменялось отношение к ученику и к образовательному процессу. В наши дни педагогика предлагает множество современных технологий, которые способствуют развитию личности и формируют желание школьника развиваться и обучаться.

Игры как средство обучения и воспитания исследовались на протяжении всего периода существования человечества. В одной из самых ранних философских педагогических теорий Платона игра рассматривается, как средство воспитания детей. Платон утверждал, что «игра наиболее свойственна человеку, особенно же – молодому». Однако существовали и противоположные мнения. Ученик Платона Аристотель считал, что игра не может являться частью учебного процесса: «Когда учатся, то не играют».

В XV в., когда наступила эпоха Возрождения, педагог Я.А. Каменский говорил о том, что с помощью игры учитель способен сделать обучение легким, разумным, понятным и прочным.

На уроке иностранного языка учителю важно сформировать интерес к изучаемому языку и стране, а также мотивировать на дальнейшее изучение и на достижение результатов в языке. Сделать это позволяют игровые образовательные технологии [1, 3, 4]. Активное использование игр в образовательном процессе получило название геймификация.

А. Марцевски [6] говорит, что цель геймификации состоит в том, чтобы максимизировать вовлеченность, замечая интерес учащихся и мотивируя их на продолжение обучения. Сюда можно отнести участие в процессе урока, посещение занятий, инициативу и самостоятельное изучение языка.

Использование элементов геймификации возможно для любого возраста, как для групповой, так и для индивидуальной деятельности. Такие элементы используются для улучшения взаимодействия с ребенком и повышения эффективности процесса обучения. Статистика по данным исследований FinancesOnline [2] показывает, что геймификация мотивирует 67 процентов учеников. Так, мы видим положительное воздействие на учеников данного метода обучения. Также стоит добавить, что геймификация может улучшить способность ребенка осмыслить контекст и понять определенную область исследования [5].

Мы рассмотрим лингводидактические игры. Разнообразие игр велико, их можно объединить в пять групп.

В первую группу мы выделяем следующие игры: фонетические, игры для работы с алфавитом. Примером может служить такая игра: учитель просит учеников встать в круг и по кругу проговаривать буквы алфавита. Тот ученик, который ошибается делает шаг назад и выбывает из игры. Игра проводится несколько раз подряд.

Во вторую группу входят упражнения для отработки лексического и грамматического материала. В данной группе учитель может давать парные задания или задания для маленьких групп. Так, например, учитель просит класс разделиться на маленькие группы по 3–4 человека и раздает подготовленный

материал с вопросами для кроссворда. Ученикам нужно отгадать слова и правильно их написать. Такая игра может использоваться для отработки новой лексики или для проверки домашнего задания.

К третьей группе мы можем отнести игры ознакомления со страной изучаемого языка. Для этой группы характерно использование наглядных примеров, игр-инсценировок и ситуаций, игра пародий. Так, например, учитель может создать для учеников мини-квест, в котором они попадают в другую страну и должны, используя заданную лексику и речевые клише (например, в отеле, аэропорту, ресторане), выполнить поставленные учителем задания. В таких играх, как правило, разрушается языковой барьер, исчезает боязнь столкнуться с непонятной ситуацией в другой стране.

К четвертой группе мы относим спортивно-языковые игры

И заключительная группа игр – это деловые игры. Учитель может смоделировать ситуацию будущей профессии для учеников. Для таких игр используется профессиональная лексика и термины. Так ученики могут не только выучить новые слова, но и посмотреть на определенную работу. Для этого можно использовать различные видео- и аудиоматериалы, макеты, раздаточные материалы, и даже, профессиональную атрибутику.

Теперь приведем несколько примеров лингводидактических игр.

Использование игр на этапе введения в урок: игры, которые не требуют мотивации на участие в них, которые вводят ребенка в процесс обучения и заставляют внимательно выслушать учителя. «**Chinese Whispers (Russian Gossip)**» – участники встают в круг, учитель подходит к одному ученику и говорит тихо фразу на английском, которую участник передают также шепотом другим. «**Крокодил**» – учитель заготавливает несколько слов, вызывает учеников по одному к доске. Ученики должны, используя жесты, показать слово.

Использование игр на этапе закрепления темы (лексики, грамматической структуры). Так закрепить лексику можно на примере игры «**Eatable-Uneatable**». Учитель кидает ученику мяч и называет продукты съедобные или нет. Съедобные ученик ловит, несъедобные нет. По такому принципу можно организовать игру по разным темам, например, дом и путешествия. «**Дуэль**» – Два участника с карточками в руках становятся спиной друг к другу. Проводится отсчет и на число пять они поворачиваются и показывают карточки. Тот, кто первый угадает слово или фразу, тот и победил.

Использование игра на этапе контроля. «**Ролевая игра**» – например, учитель предлагает учащимся представить себя в роли любого известного актера. Ученики должны описать свою внешность, характер и поведение для того чтобы, показать остальным ученикам своего персонажа. Ученику нужно рассказать и показать.

Примером спортивно-языковой игры может послужить «Колечко, колечко, выйди на крылечко – **BUTTON, BUTTON, WHO'S GOT THE BUTTON**». В этой игре маленький предмет (пуговица, колечко) передается из рук в руки, причем тот, кто передает, может оставить колечко у любого другого

игрока, в то время как остальные не знают, у кого оно оказалось. Водящий приговаривает на русском: «Я ношу-ношу колечко и кому-то подарю». По-английски можно сказать так: “I have got the button, and gonna give it to somebody”. Затем водящий говорит: “Button, Button, Who’s Got the Button?” И тот, у кого кольцо, должен подбежать к водящему. А другие игроки должны ему помешать. Если обладатель кольца добежал до водящего, то он признается новым водящим.

Таким образом, игровой метод на уроках иностранного языка позволяет учителю учитывать возможности детей, развивать инициативу, создавать атмосферу свободы и творчества в коллективе.

Игра способствует повышению интереса к изучению иностранного языка, позволяет воспитывать желание и умение учиться. Также такая спортивно-языковая игра оказывать большую помощь в сплочение коллектива, работу в группах и взаимную поддержку. После такого изучения иностранного языка ученики не чувствуют усталости, а получают только удовольствие, радость и новые знания.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что игры необходимы для изучения иностранного языка. Игровые технологии необходимо включать в образовательный процесс, а также разрабатывать целые комплексы лингводидактических игр.

Список литературы

1. Булановская А. Подвижные игры в обучении иностранному языку // English. – 2004. – № 48 – С. 24–26.
2. Метрики, прогнозы и аналитические исследования геймификации в HR и в образовании [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gamification-pow.ru/blog/metriki-geymifikacii> (дата обращения: 02.04.2022).
3. Павлова М.А. Обучающая игра: место и роль на уроке иностранного языка в начальной школе. – Воронеж: Модек, 2005.
4. Соловова Е.Н. Программа основного общего образования по английскому языку. – М.: Астрель: Хранитель, 2007. – С. 8–11.
5. Чилюгин В.Р. Методика обучения иностранному языку. – СПб.: Аспект-пресс, 2014. – 490 с.
6. Marczewski A. Gamification: a simple introduction. – New York, 2013. – 288 p.

«ИГРА-ПЯТИМИНУТКА» НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Скрябина Екатерина Юрьевна

преподаватель кафедры лингводидактики

Пермский государственный научно-исследовательский университет, г. Пермь

E-mail: katuaalikina@yandex.ru

Шакиров Михаил Константинович

студент факультета современных иностранных языков и литератур

Пермский государственный научно-исследовательский университет, г. Пермь

E-mail: mixa2610@inbox.ru

FIVE-MINUTES-GAMES AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Ekaterina Skriabina

Lecturer of Linguadidactics Department

Perm State National Research University, Perm

E-mail: katuaalikina@yandex.ru

Michail Shakirov

Student of the Faculty of Foreign Languages

Perm State National Research University, Perm

E-mail: mixa2610@inbox.ru

Аннотация: в статье рассматривается использование игр-пятиминуток и игровой технологии «warming ups» на уроках иностранного языка. Эта технология имеет множество положительных аспектов: мотивирует учащихся, настраивает на учебную деятельность. В представленной статье приведены примеры использования технологии «warming ups» на уроках английского языка.

Ключевые слова: игровая технология, игра, виды игр, урок английского языка.

Abstract: the article discusses the use of five minutes games and the «warming ups» technology at a foreign language lesson. This gaming technology has many positive aspects influences the formation of students' motivation, sets up for learning activities. The presented article provides examples of the use of «warming ups» gaming technology in English lessons.

Key words: gaming technology, game, types of games, English lesson.

В учебной и научной литературе не существует специального термина для игр, коротких по времени. Под игрой-пятиминуткой можно понимать игру, которая в сумме занимает не более 10 минут. Роль коротких игр состоит в том, что они дают хороший разогрев перед сложной деятельностью, снимают излишнее напряжение, что очень важно, когда речь идет о младших классах [3].

В данной статье термины «игра-пятиминутка» и «короткая игра» равноправны. Каковы достоинства и преимущества данного типа игры? Для начала упомянем недостатки игрового обучения как такового: игры могут

отвлекать обучающихся на уроках; могут возникать проблемы с поддержанием дисциплины; иногда нелегко вывести детей из игрового состояния и заставить их сконцентрироваться после игры; проведение любой игры требует от учителя много времени на организацию и подготовку, что иногда делает проведение игры крайне затруднительным; из-за игры нередко случаются конфликты между детьми, потому что каждый хочет победить.

Чтобы минимизировать указанные недостатки, нужно знать основные правила проведения игр на уроке. Время от времени необходимо чередовать игровую деятельность с учебной, чтобы ребенок развивался разносторонне и всегда был в трезвом состоянии ума, чему может помешать чрезмерное добавление игр в учебную деятельность.

В то же время игра-пятиминутка по своей сути не может проявляться как нечто чрезмерное и отвлекающее от основной учебы. Кроме того, игра-пятиминутка может органично встраиваться в структуру традиционного урока и сгладить его недостатки.

Однако главный недостаток короткой игры – ее несамостоятельность. Она не способна развивать и обучать детей всесторонне по сравнению с более длительными играми. В зависимости от цели можно выделить: физкультминутки и динамические паузы; игры на разогрев.

В специальной литературе вопрос использования физкультминуток изучен достаточно хорошо. Физкультминутка – это краткий по времени перерыв, во время которого выполняется определенный комплекс упражнений для снятия утомления, релаксации и устранения неблагоприятных для здоровья последствий трудовой деятельности.

Термином «динамическая пауза» в методической литературе принято называть время, которое используется на протяжении учебного процесса для проведения физических упражнений в целях активного отдыха в форме физкультминуток, физкультпауз и т. д.

Проведение учителем двигательных упражнений на уроках в целях физической и эмоциональной разрядки, а также переключение детей с одного вида деятельности на другой оказывают благоприятное воздействие на учащихся, положительно влияют на усвоение ими учебного материала. Чем младше по возрасту дети, тем большую потребность они испытывают в движении, тем большее значение для них приобретает физкультминутка на уроке.

По мнению исследователей, существует следующая классификация физкультминуток для начальной школы: а) оздоровительные (танцевально-ритмические, упражнения для глаз и пальцев рук); б) двигательно-речевые (дыхательная и артикуляционная гимнастика, {егти}); в) физкультурно-спортивные (общеразвивающие упражнения, подвижные игры); г) когнитивные: дидактические игры с движениями, психогимнастика, артикуляционная гимнастика, развивающие игры, двигательные действия и задания); д) креативные (гимнастика ума, пантомимическая и пальчиковая гимнастики,

сюжетно-ролевые игры). Все они могут быть тематическими, подобранными для конкретного урока с определенной темой [1, 4].

Рассмотрим некоторые игры.

Игра «**Lexical Chair**». Ставим стулья по кругу, стульев на 1 меньше, чем участников. Объявляется тема, например, «Vegetables». Пока учитель называет различные слова на данную тему, дети обходят стулья по кругу, но как только называют слово из другой темы (конечно же, знакомое слово, из изученного ранее), дети быстро занимают стулья. Кто не успел, тот вместе с одним стулом уходит из круга и т. д.

При изучении тем «Глаголы движения» и «Глаголы can, must» можно поиграть в игру «**Повторяй за мной**». Суть игры проста: необходимо показать и назвать глагол движения. Однако по мере усвоения учащимися новой лексики игра усложняется и видоизменяется. На первом этапе учитель сам называет и показывает движения, ученики повторяют и движения, и слова. Когда лексика более-менее освоена учителем, а позже уже и ведущий из учеников, только показывает действия, а учащимся необходимо его повторить и назвать самостоятельно. На обобщающем уроке в игру включается соревновательный момент: группа делится на команды, от каждой из команд выбирается ведущий. Каждому из них дается «список» из 5-10 глаголов движения. Не называя их, ведущий должен показать движение, а команде нужно быстрее соперников угадать, повторить и назвать данный глагол. За каждый правильный ответ начисляется балл. Команда, набравшая больше баллов, становится победителем. Таким образом, в ходе игры происходит закрепление лексики и проводится физкультминутка.

Также возможно применение песенок и стишков. Например, новую лексику по теме «Части лица» можно ввести, показывая движения следующей физкультминутки:

Touch your nose. Touch your knees

Touch your ears. Touch your toes

Touch your mouth. Touch your eyes

Touch your hair. Touch your head

Touch your shoulders,

Другое возможное применение игры-пятиминутки можно найти в технологии «**warming ups**». Эта технология в переводе с английского означает разминка. Разминка обычно занимает немного времени, около 5–10 минут и применяется в начале занятия для «разогрева» и подготовки к основному этапу занятия. Важным условием и в то же время особенностью проведения таких упражнений – минимальная подготовка перед самим уроком [2].

Технология «warming ups» может реализоваться, к примеру, в следующих играх.

«**Insisting game**». Один и тот же вопрос предлагается учащемуся несколько раз. Например, на вопрос Who are you? ученик каждый раз отвечает по-разному: I am a boy. I am a pupil. I am Mike. I am a brother. I am a football player.

Итак, данная технология обеспечивает практическое использование иностранного языка в ситуациях, отображающих реальную действительность. Warming ups очень востребованы на начальном этапе обучения, где очень сильно проявляются скованность, неумение говорить или даже отсутствие мотивации.

Игра-пятиминутка способствует эффективному проведению урока. Тем не менее данный тип игры не может рассматриваться как самобытный. Время от времени необходимы другие более сложные методы развития способностей учащихся. Эти методы можно найти в иных игровых, интерактивных технологиях. Иногда нужна база знаний, которая может эффективно усваиваться в традиционном обучении.

При проведении игры-пятиминутки необходимо учитывать уровень развития внимания, знаний и возрастные особенности учащихся.

Перспективным видится дальнейшая научная и практическая разработка «игр-пятиминуток» и их внедрение в методику обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Акинин А.Н. Роль игры на уроках иностранного языка // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития: материалы V Междунар. науч.-практ. онлайн-конф. студентов и молодых ученых (г. Москва, 12 февраля 2020 г.). – М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2020.

2. Идрисалиева Л.С. Использование технологии «Warming ups» в изучении иностранного языка // Вестник науки и образования. – 2020. – № 11-2 (89).

3. Кольберг Н.А. Оценка уровня психического познавательного процесса развития, избирательности внимания, концентрации внимания, устойчивости внимания личности детей 10–11 лет // Молодой ученый. – 2017. – № 7 (141).

4. Матазова Ю.Ю., Малова О.В. Физкультминутки и динамические паузы на уроках английского языка в начальной школе // Комплексные исследования детства. – 2019. – № 4.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-БИОТЕХНОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Смирнова Ирина Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры ИЯЛП,
Пермский научно-исследовательский политехнический университет г. Пермь
E-mail: iraiivanovskaya@rambler.ru*

ORGANIZATIONAL AND DIDACTIC CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTELLECTUAL COMPETENCE OF BIOTECHNOLOGICAL STUDENTS IN THE PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE STUDYING

*Irina Smirnova, Ph.D.
Associate Professor, Foreign Languages and Linguistics Department
Perm National Research Polytechnic University, Perm
E-mail: iraiivanovskaya@rambler.ru*

Аннотация: в статье рассматриваются организационно-дидактические условия, способствующие продуктивному формированию интеллектуальной компетентности у студентов, обучающихся по направлению «Биотехнология». К таким условиям относятся использование средств иностранного языка для развивающего воздействия на интеллектуальную сферу личности будущего биотехнолога, целевая направленность образовательной деятельности, выбор графических организаторов в качестве инструмента формирования интеллектуальных умений студентов и моделирование процесса формирования интеллектуальной компетентности.

Ключевые слова: интеллектуальная компетентность, графические организаторы, иностранный язык, модель, целевая направленность, таксономия Блума.

Abstract: the article presents organizational and didactic conditions that contribute to the productive formation of intellectual competence of students studying Biotechnology. Such conditions include the use of foreign language tools for developing influence on the intellectual sphere of the personality of the future biotechnologists, the target orientation of educational activities, the choice of graphic organizers as a tool for the formation of intellectual students' skills and modeling the process of formation of intellectual competence.

Key words: intellectual competence, graphic organizers, foreign language, model, target orientation, Bloom's taxonomy.

Формирование интеллектуальной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущего биотехнолога является одной из основных задач, стоящих перед высшим учебным заведением. Для решения данной задачи в вузе необходимо создать такие условия, которые будут

способствовать успешному формированию интеллектуальной компетентности у студентов-биотехнологов, а следовательно, и переходу их на более высокие уровни профессиональной компетентности.

Первым таким условием, по нашему убеждению, является использование средств иностранного языка с целью развивающего воздействия на интеллектуальную сферу личности будущего биотехнолога. Подтверждение данного тезиса мы находим у Г.А. Китайгородской, которая считает, что гуманитарное образование, к которому относится и иностранный язык, подготавливает идеальную «наилучшую основу для профессионального образования, интеллектуальную, прежде всего» [1, с. 35].

К такому же выводу мы пришли, рассматривая различные подходы исследователей в области нейро- и психолингвистики, таких как Л.С. Выготского, А.А. Залевской, А.Р. Лурии, Л.В. Щербы, А.В. Щепиловой и др.

Л.В. Щербе принадлежат идеи выстраивать развивающие цели в процессе обучения иностранному языку комплексно [5, с. 37]. Л.В. Щерба одним из первых отмечал, что единство мышления, памяти, воображения и речевой деятельности дают личности огромные возможности для всестороннего развития.

А.В. Щепилова, в свою очередь подчеркивает взаимозависимость речи и мышления, уточняя, что их развитие взаимообусловлено. Это выражается в том, что «овладение иностранными языками позитивно сказывается на речевой деятельности личности и притом развивает ее мышление» [4, с. 17].

Опираясь на работы известных психологов и психолингвистов, мы поддерживаем точку зрения Р.Р. Хуснулиной, которая утверждает, что язык может быть представлен в виде системы, выстроенной на основе абстрагирования высокого уровня [3, с. 260]. Изучение иностранного языка способствует развитию памяти, мышления, речевой способности, улучшаются слуховые, моторные и зрительные восприятия, совершенствуется способность к речевому прогнозированию, студенты демонстрируют готовность произвольно владеть обобщенными приемами речевой деятельности, опираясь на такие активные когнитивные процессы как анализ и синтез, обобщение и сравнение [3, с. 261]. Очевидно, что формирование мыслительных процессов возможно, если иноязычная речевая деятельность будет ориентирована на поиск решений для задач интеллектуального плана и организация этой деятельности должна соответствовать предметно-смысловому содержанию этих задач.

Необходимо отметить также, что наряду с когнитивной функцией иностранного языка как учебной дисциплины, которая позволяет развивать мыслительные способности и обеспечивать навык переноса усвоенных знаний, требуется учитывать социализирующую функцию иностранного языка. Это выражается в том, что значительная роль иностранному языку отводится при выполнении социального заказа общества на специалиста-биотехнолога, владеющего иностранным языком для собственного личностного развития, участия в межкультурном общении, решения социальных и профессиональных

задач. Потому в настоящее время будущий специалист не может исключить связь своей профессиональной деятельности с реальным выходом на иную культуру и ее представителей: он должен не просто знать язык, а уметь использовать его в реальной коммуникации для достижения профессиональных целей и повышения своего мастерства как специалиста. Полученные с помощью иностранного языка специальные знания по профессии можно применить в практической деятельности, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка у студентов биотехнологического направления.

Второе условие успешного формирования интеллектуальной компетентности будущих биотехнологов вытекает из определения, в котором интеллектуальная компетентность описывается как *совокупность активных когнитивных процессов по осмыслению, применению, анализу, обобщению, оценке и синтезу информации*. Каждый из таких процессов представляет собой целевую составляющую образовательной деятельности. Сосредоточенность на конкретной цели активизирует интеллектуальный потенциал студентов, руководит их мыслительной деятельностью, наделяет ее определенным смыслом, что существенно расширяет границы обучения, нацеливая его на формирование интеллекта и интеллектуальной компетентности в частности. Целевая направленность предоставляет педагогу возможность определить, насколько учащиеся продвинулись к поставленной цели и добились намеченного результата, а именно, каков опыт их интеллектуальной деятельности, а также обеспечить своевременную корректировку данного процесса. Таким образом, постановка и конкретизация целей обучения при создании интеллектуально-формирующей образовательной среды и ориентированность на процесс развития мышления являются значимыми компонентами модели обучения, направленность которого состоит в формировании интеллектуальной компетентности.

В современной педагогической науке самой разработанной теорией целей обучения является модель, построенная группой американских психологов и педагогов во главе с профессором Бенджамином Блумом. В своей классификации Б. Блум разделил образовательные цели на три сферы: когнитивная описывает требования к освоению содержания предмета, психомоторная характеризует развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности и аффективная дает эмоционально-ценностную оценку содержанию [7, с. 59]. Таксономия Б. Блума представляет классификацию и категоризацию познавательных процессов, где когнитивные процессы располагаются от простых к более сложным. На каждом уровне осваиваются определенные алгоритмы операций мыслительной деятельности: операции сравнения, анализа, синтеза, конкретизации и абстрагирования, формирования понятий, построения суждений и умозаключений, классификации, обобщения, систематизации.

Третьим условием, необходимым для формирования интеллектуальной компетентности у будущих биотехнологов, мы считаем грамотный выбор инструмента формирования интеллектуальных умений студентов. К таким

инструментам, по-нашему мнению, относятся графические организаторы, и это неслучайно, поскольку процесс обучения студентов, особенно в области биотехнологий, связан с необходимостью усвоения большого количества новой информации [8]. Дальнейшее осмысление, обработка и анализ этой информации зависит от умений сжимать информационное содержание нового материала для показа наиболее общих понятий и связей между ними. Графические организаторы являются в этом случае незаменимым инструментом. Под графическим организатором нами, вслед за Л.М. Левиной, понимается «визуальная или графическая демонстрация отношений между фактами, терминами, понятиями или идеями согласно конкретному учебному заданию» [2, с. 12].

Преимущество графических организаторов состоит главным образом в том, что они помогают обучающимся вникать и управлять интеллектуальными процессами, которые связаны с академической учебой. Графические организаторы отражают смысловые схемы; они позволяют педагогам приучать своих подопечных к мышлению более высокого порядка без ущерба предметному обучению. Преподаватели могут использовать визуальные организаторы на занятиях для того, чтобы прояснить цели и мыслительные процессы, а это, в свою очередь, наполняет обучение смыслом [7, с. 530].

Изучив работы отечественных и зарубежных исследователей, мы выделили следующие особенности графических организаторов:

- они являются инструментами формирования критического и творческого мышления учащихся, так как помогают студентам сосредоточиться на ключевых аспектах информации и средствах их языкового выражения;

- представляют собой инструмент для организации информации. По утверждению немецкого психолога Д.С. Аусубеля человеческий ум организует и хранит информацию в виде сетей [6, с. 245]. Графические организаторы представляют собой визуальные изображения, напоминающие такие сети. Данная особенность позволяет студентам при работе с информацией добавить или изменить свои базовые знания, видеть связи и противоречия между имеющимися знаниями и новой информацией;

- являются ментальными (Л.С. Выготский) инструментами, которые помогают студентам понять и сохранить важную информацию, установить связь между сложными понятиями и лексикой на иностранном языке;

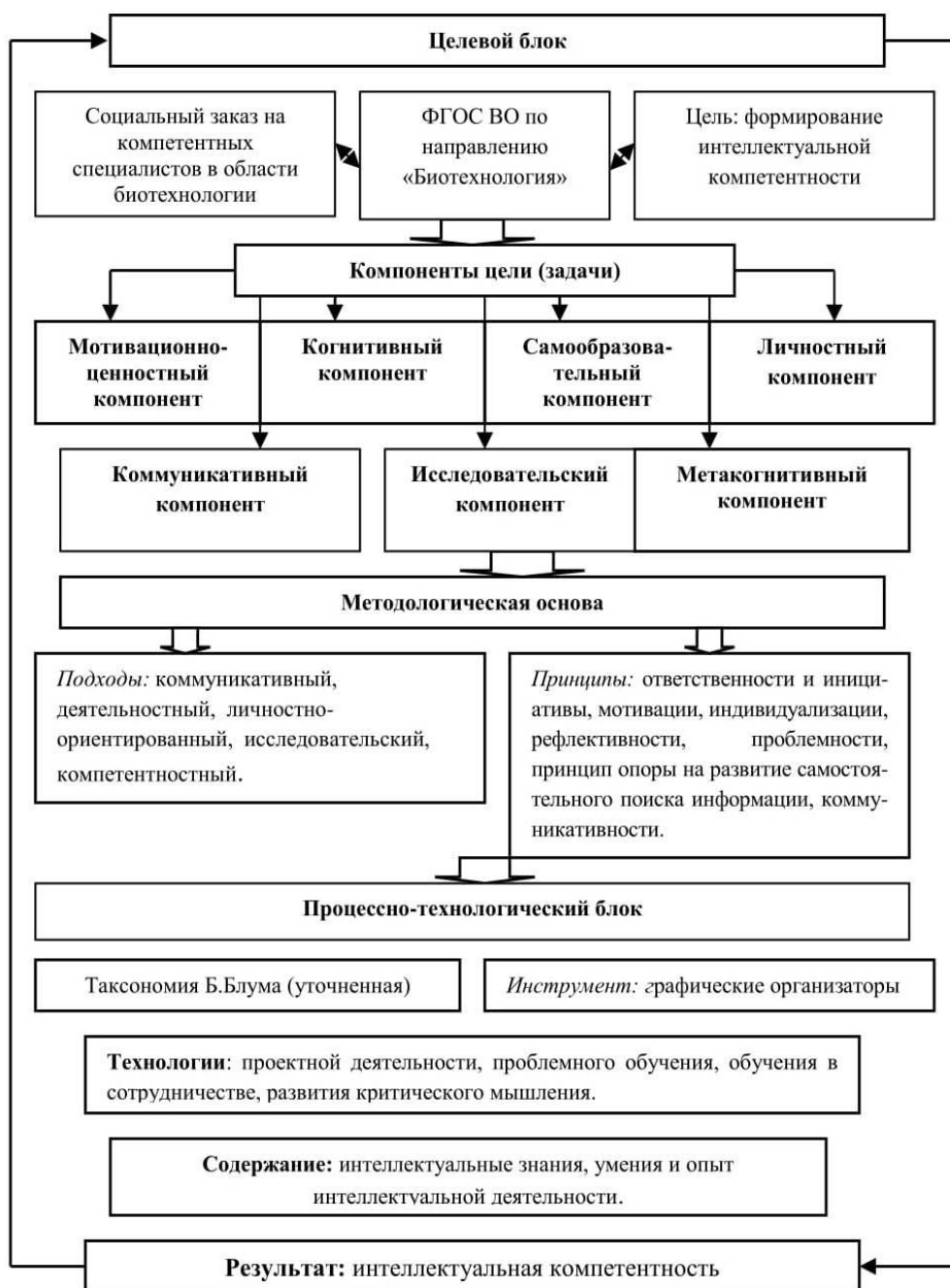
- заключают в себе большой потенциал для самообучения. Студенты, успешно использующие графические организаторы в аудиторной работе, способны использовать их и в своей дальнейшей профессиональной деятельности для ведения записей, составления планов, подготовки к презентации, а также написания отчетов и пр.

Широкие возможности графических организаторов (генерирование, визуализация, структурирование идей в процессе изучения и организации информации, разрешения проблем, принятия решений [9, с. 201]) определяют

перспективные области их применения в формировании интеллектуальной компетентности будущих биотехнологов, выступая в качестве одного из базовых дидактических средств, эффективно сочетающихся с технологиями проблемного, проектного и исследовательского обучения.

Следующим условием при соблюдении, которого процесс формирования интеллектуальной компетентности будет успешным, является моделирование данного процесса.

При построении нашей модели (рисунок) мы опирались на теорию моделирования, обосновывающую весь процесс формирования как метод научного познания.



Теоретическая модель формирования интеллектуальной компетентности студента/бакалавра – будущего биотехнолога

Предложенная модель формирования интеллектуальной компетентности состоит из следующих взаимосвязанных друг с другом структурно-функциональных компонентов:

- *целевой* выполняет побудительную, целеполагающую и ориентационную функции. Он представляет собой совокупность госзаказа на специалистов определенной отрасли, требования ФГОС ВО и основной цели, раскрытие которой происходит через совокупность задач, детерминирующих особенную наполненность процесса формирования интеллектуальной компетентности будущего биотехнолога.

- *процессно-технологический* обеспечивает выполнение исполнительской функции и характеризуется описанием форм, методов, методики, и средств интеллектуального обучения в соответствии с целевыми и содержательными линиями, намечающими рациональные пути и оптимальные средства управления процессом становления и развития интеллектуальной компетентности будущего биотехнолога;

- *оценочно-результативный*, выполняющий диагностическую, контролирующую и аналитическую функции. Он описывает ожидаемый результат – формирование интеллектуальной компетентности студента биотехнолога – и инструмент ее измерения и достижения. Качество результатов измеряется и оценивается на основе количественных и качественных критериев и диагностируемых показателей (мотивационно-ценностный, когнитивный, метакогнитивный, самообразовательный, коммуникативный, исследовательский, личностный). Также в модель включены теоретико-методологические основы интеллектуальной подготовки студентов (подходы, принципы, инструмент, технологии).

Итак, подводя итог всему выше сказанному, следует подчеркнуть, что эффективное формирование интеллектуальной компетентности у будущих биотехнологов возможно в том случае, если будут учтены следующие организационно-дидактические условия: **модель формирования интеллектуальной компетентности будет представлять собой процесс постановки и конкретизации целей обучения, согласно уточненной таксономии Б. Блума, при создании, посредством графических организаторов, интеллектуально-формирующей образовательной среды на занятиях иностранного языка.**

Список литературы

1. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: МГУ, 1986. – 70 с.
2. Левина Л.М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального

образования [Электронный ресурс]: метод. пособие / Нижегород. гос. ун-т. – Н. Новгород, 2010. – 95 с. – URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/994/73994/53248?p_page=10

3. Хуснулина Р.Р. Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку // Ученые записки Казанского университета. Сер. «Гуманит. науки». – 2009. – № 5. – С. 255–265.

4. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М.: Наука, 1974. – 428 с.

6. Ausubel D.S. The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. – Springer Science & Business Media Dordrecht, 2000. – 261 p.

7. Bloom B.S. (Ed.) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. – New York; Toronto: Longmans, Green, 1956.

8. Clarke John H. Using visual organizers to focus on thinking // Journal of Reading. – 1991. – Vol. 34: 7, April 1991. – P. 526–534.

9. Rosch E. Principles of Categorization // Margolis E., Laurence S. (Eds.), Concepts: Core Readings. – Cambridge, MA: MIT Press, 1999. – P. 189–206.

РАЗВИТИЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ КУРСАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯВЛЕНИЯ АББРЕВИАЦИИ (ВОЕННЫЙ ДИСКУРС)

Соболь Наталья Владимировна

*канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков,
Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Пермь
E-mail: sobolnvpvi@yandex.ru*

Шумский Семён Юрьевич

*курсант факультета технического обеспечения,
Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации, г. Пермь*

DEVELOPMENT OF MILITARY AND PROFESSIONAL LITERACY OF CADETS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN THE STUDY OF THE PHENOMENON OF ABBREVIATION (MILITARY DISCOURSE)

Natalya Sobol, Ph.D.

*Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Perm
E-mail: sobolnvpvi@yandex.ru*

Semyon Shumsky

*Cadet of Armor Maintenance Department,
Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Perm*

Аннотация: в центре внимания авторов особенности военного дискурса, в частности, явление аббревиации при изучении дисциплины «Иностранный язык». В рамках исследования классифицируются виды аббревиаций, анализируются учебные пособия по иностранному языку на предмет аббревиаций, разработан алгоритм расшифровки и перевода военных сокращений для развития умений и навыков курсантов при работе с аббревиатурами военного дискурса.

Ключевые слова: военный дискурс, аббревиация, классификация сокращений, обучение курсантов.

Abstract: the authors focus on the features of military discourse, in particular, the phenomenon of abbreviation in the study of the discipline «Foreign Language». As part of the study, types of abbreviations are classified, foreign language textbooks are analyzed for abbreviations, an algorithm for decoding and translating military abbreviations is developed to develop the skills and abilities of cadets when working with abbreviations of military discourse.

Key words: military discourse, abbreviation, classification of abbreviations, training of cadets.

Начало явлению аббревиации было положено в античные времена. Удовлетворяя потребности развивающегося общества, аббревиация не стояла на месте и прошла большой путь развития, отстаивая место одного из важнейших способов словообразования. Крупные социальные потрясения, развитие науки и техники и т. п. давали все новый толчок к ее широкому распространению.

Различные аспекты аббревиации изучались в разные времена разными учеными, а именно структура, классификация, роль в тексте и т. д. [2, 3, 5, 6]. Все исследователи сходятся на сложном и разноплановом характере данного явления, что постоянно держит его в поле зрения отечественных и зарубежных ученых-лингвистов [15, 16, 17]. Что касается аббревиации в военном дискурсе и его особенностей, то в работах А.А. Васильченко, А.А. Дормидонтова [4], В.И. Карасика [1], Л.Л. Нелюбина [4], А.В. Олянича, Г.М. Стрелковского [9], А.В. Уланова [10], Л.А. Шашок [11] и др. решаются проблемы определения, структуры, специфики, эволюции развития и другие теоретические и практические аспекты военного дискурса в целом и аббревиации в частности.

Наше исследование касается явления аббревиации как одной из особенностей военного дискурса [12].

Основываясь на исследованиях Р.И. Могилевского, Д.И. Алексеева и других лингвистов, термин «аббревиация» мы рассматриваем как способ словообразования (лексическая аббревиация) и как явление, связанное с сокращенными записями речи (графическая аббревиация) [11].

Отметим, что создание сокращений представляет собой естественный процесс в языке, причиной которого можно считать все более быстрый темп жизни. Аббревиатуры позволяют экономить как языковые, так и энергетические усилия говорящего или пишущего.

Для облегчения использования и изучения аббревиатур военного дискурса необходимо было их классифицировать. Мы проанализировали учебные пособия по дисциплине «Иностранный язык» [7, 8, 13, 14] на наличие явления аббревиации в текстах и получили классификацию, представленную на рис. 1.

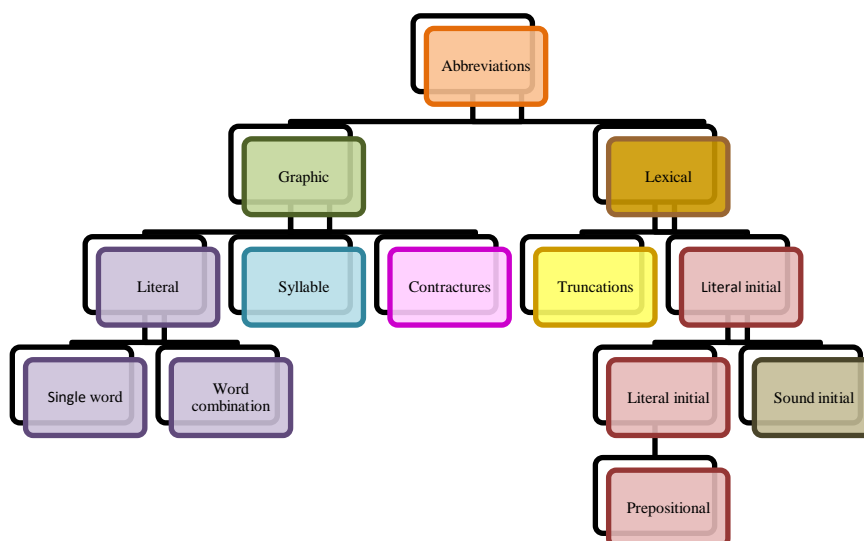


Рис. 1. Классификация сокращений

Однако следует отметить, что частотность аббревиатур зависит от изучаемой темы. Наибольшее количество аббревиатур (89 %) представлено во второй теме. Это можно объяснить наличием большого количества названий служб, представляющих собой двух, трех и более компонентные словосочетания. В основном все эти аббревиации представляют буквенные инициальные сокращения (75 %). Следовательно, можно сделать вывод, что основным направлением развития аббревиатурного словообразования в английском военном дискурсе является инициальная аббревиация. Все найденные сокращения мы распределили в соответствии с представленной выше классификацией (см. рис. 1) и заполнили табл. 1.

Таблица 1

Классификация сокращений, используемых в учебных пособиях по иностранному языку

Тема \ Сокращения	1 тема	2 тема	3 тема	4 тема
Графические				
Буквенные				
Отдельных слов				m, t
Словосочетаний			km p h	
Слоговые	sec, plat	Inf, Arty, Ord, Sig C, Cml C, Ch C		tech, vehs
Контрактуры	sqd, cmdr, co, bn			enгр, armd, wpn
Лексические				
Усечения		sub		
Буквенные инициальные сокращения				
Буквенные инициальные аббревиатуры	HQ	AMS, NSC, CIA, CA, CSSB, CSA, AGC, FC, QMC, WAC, TC, AGC, ICV, APC	GPS, BFT	MVD, BTR, VNG
Звуковые инициальные сокращения		NATO	XOS	OMON, ODON, SOBR
С предлогами		DoD		CinC

Далее среди курсантов первого года обучения факультета (технического обеспечения) был проведен первичный опрос, результаты которого представлены в табл. 2. В основном курсанты считают, что аббревиатуры являются неотъемлемой частью текстов военного дискурса и должны там присутствовать, экономя время, место и другие ресурсы. Однако по итогам

изучения четырех тем курсанты демонстрируют среднее знание аббревиатур военных документов, что говорит о сложности их запоминания курсантами и отсутствия умения работать с ними.

Таблица 2

Результаты первичного опроса курсантов

Вопросы	% опрошенных
1. Что такое аббревиатура?	
Положительно ответили	100
Отрицательно ответили	0
2. Как Вы думаете, нужны или нет аббревиатуры в текстах военных документов. Почему?	
Положительно ответили	90,5
Отрицательно ответили	9,5
3. Знаете ли Вы, как расшифровать эти аббревиатуры?	
sub	4,5
ТС	31,8
NATO	18,1
cmdr	31,8
DoD	13,6
4. Знаете ли Вы аббревиатуры, используемые для этих военных реалий?	
Военная полиция	77,2
Артиллерия	77,2
Главнокомандующий	22,7
Взвод	36,3
км/ч	77,2
5. Для Вас насыщение текстов военных документов аббревиатурами облегчает их понимание или наоборот осложняет? Почему?	
Облегчает	0
Осложняет	57
Зависит от ситуации	47,6

Наглядно знания курсантами аббревиатур, изученных тем, представлены с помощью гистограммы на рис. 2. Табличные данные (см. табл. 2), а именно вопросы 3 и 4 представлены здесь в графическом виде – в виде столбчатой диаграммы. Для более детального изучения проблемы запоминания курсантами сокращений мы поделили их на группы: курсанты, успевающие на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» (столбцы синего, красного и зеленого цветов соответственно). Видно, что их знания аббревиатур сильно отличаются (51, 39 и 18 %, 54, 42 и 20 % соответственно).

Результаты первичного опроса

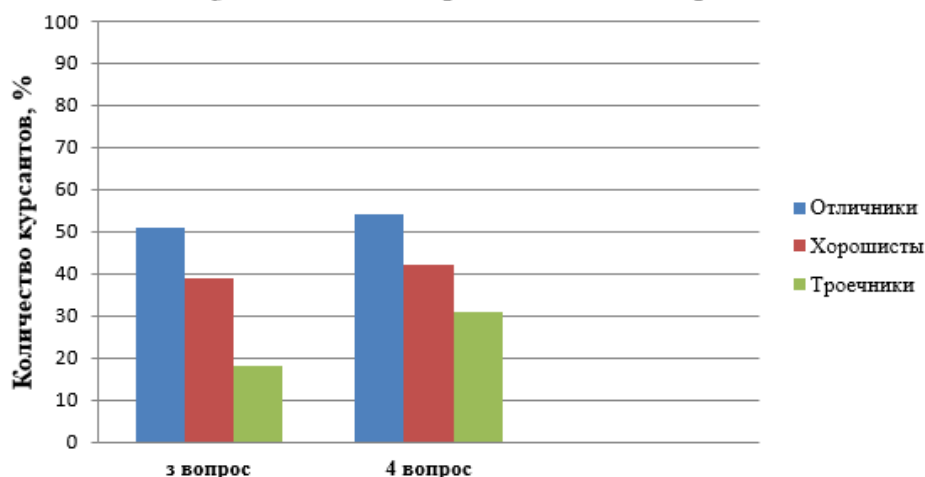


Рис. 2. Результаты первичного опроса курсантов: вопросы 3 и 4

В результате было установлено, что применение аббревиатур в военных текстах для одних курсантов делает тексты сложными для понимания, а для других наоборот. В каждом конкретном случае вопрос решается индивидуально и зависит от уровня подготовки курсантов, их индивидуальных способностей и развития умений и навыков работы с сокращениями. Для эффективного развития последних мы решили разработать алгоритм расшифровки и перевода военных сокращений для развития умений и навыков курсантов при работе с аббревиатурами военного дискурса.

Работа по расшифровке аббревиатур представляет собой сложный познавательный процесс, организованный определенным образом, в основе которого лежит анализ закономерностей создания и работы аббревиатур. Алгоритм предполагает совокупность последовательных связанных между собой шагов: анализ контекста и определение места и роли аббревиатуры в данном контексте; оценку всех компонентов аббревиатуры, определение связей между компонентами, а также отношений компонентов с контекстом; определение основного компонента и его расшифровку, а также расшифровку относящихся к нему элементов аббревиатуры; работу по расшифровке оставшихся компонентов аббревиатуры с учетом контекста, значения основного компонента; полную расшифровку аббревиатуры. Особенностью предлагаемого алгоритма можно считать тот факт, что познавательные процессы, которые протекают в ходе его выполнения, позволяют постоянно уточнять и проверять предлагаемые варианты расшифровки, выбирая каждый раз наиболее оптимальный вариант (рис. 3).



Рис. 3. Алгоритм расшифровки и перевода военных сокращений

Результаты, полученные после внедрения алгоритма расшифровки и перевода военных сокращений в образовательный процесс ПВИ ВНГ РФ, подтвердили наше предположение, что военно-профессиональная грамотность будущего офицера ВНГ РФ при работе с текстами военного дискурса повысится, если разработать алгоритм расшифровки и перевода военных сокращений. Результаты вторичного опроса, а именно вопросы 3 и 4 (взяты с небольшими корректировками относительно первичного опроса для объективности исследования) показали результативность разработанного нами алгоритма. Видно, что процесс развития умений и навыков курсантов при работе с аббревиатурами военного дискурса наметил положительную динамику (72, 55 и 34 %, 79, 61 и 42 % соответственно) (рис. 4).



Рис. 4. Результаты вторичного опроса курсантов: вопросы 3 и 4

Появление новых сокращений в текстах военного дискурса представляет собой один из быстроразвивающихся вследствие экстралингвистических причин процессов. Проведенное исследование внесло свой вклад в повышение

уровня грамотности курсантов военного института при работе с текстами военного дискурса, в частности, с явлением аббревиации. Однако уже на данном этапе понятно, что качественное информирование курсантов, сопровождаемое постоянным анализом и контролем своих знаний, способствуют повышению их грамотности при работе с сокращениями военного дискурса.

Алгоритм расшифровки и перевода военных сокращений для развития умений и навыков курсантов при работе с аббревиатурами военного дискурса внедрен в образовательный процесс ПВИ ВНГ РФ. Предметом дальнейшего исследования данной проблемы считаем создание комплекса упражнений, их детальное описание, а также апробацию в процессе обучения курсантов иностранному языку с последующей корректировкой.

Список литературы

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Копрева Л.Г. Специфика перевода сокращений в английской военной лексике // Общество: социология, психология, педагогика. – 2012. – № 2. – С. 125–129.
3. Кочарян Ю.Г. Языковая природа военного термина // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. – 2012. – № 1. – С. 1–5.
4. Нелюбин Л.Л., Дормидонтов А.А., Васильченко А.А. Военный перевод и его особенности // Учебник военного перевода. Общий курс. – М.: Воениздат, 1981. – С. 10–32.
5. Петрова И.Ю., Колмакова О.А. Перевод английских аббревиатур и сокращений // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2012. – № 1.
6. Полетаева Е.Д. Аббревиация и сокращение: unus et idem? [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 917–920. – URL: <https://moluch.ru/archive/108/26098/> (дата обращения: 12.03.2022).
7. Смагина Г.А. Задачи и структура войск национальной гвардии Российской Федерации: учеб. пособие по англ. яз. / Перм. воен. ин-т войск нац. гвардии. – Пермь. 2018. – С. 72.
8. Смагина Г.А., Рапакова Т.Б. Тема 1. Обучение в ВОУ ВПО. Личные данные военнослужащего: учеб.-метод. пособие по англ. яз. – Пермь: ПВИ, 2015. – 80 с.
9. Соловьева А.Е. Аббревиация в английском военно-авиационном дискурсе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 8 (161). – С. 158–163.

10. Уланов А.В. Русский военный дискурс XIX – начала XX века: структура, специфика, эволюция: дис. ... д-ра филол. наук. – Омск, 2014. – 494 с.
11. Шашок Л.А. Структурные особенности военного дискурса: обоснование необходимости исследования // Актуальные вопросы филологических наук: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, январь 2019 г.). – Краснодар: Новация, 2019.
12. Юсупова Т.С. Структурные особенности военного дискурса // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Языкознание и литературоведение. – 2009. – № 4 (6).
13. Юшкова Г.Ю. Английский язык: учеб.-метод. пособие по теме № 2 «Вооруженные силы страны изучаемого языка» / Перм. воен. ин-т ВВ МВД России. – Пермь, 2015. – 80 с.
14. Юшкова Г.Ю., Шатунова М.Ю. Тема 3. Особенности ведения боевых действий в современных условиях: учеб.-метод. пособие / Перм. воен. ин-т ВВ МВД России. – Пермь, 2015. – 80 с.
15. Feldman G. Acronym soup: a stirring guide to our newest word form. – New York: W. Morrow, 1994.
16. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. A Synchronic-diachronic approach. – Alabama: University of Alabama Press, 1966. – 380 p.
17. Sperry Kip. Abbreviations & acronyms: a guide for family historians. Rev. 2nd ed. Ancestry, 2003.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕКСТОВ ЖАНРА «FEATURES» ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Тетерина Наталья Николаевна

*ст. преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: tenatasha@yandex.ru*

Толимякова Мария

*студентка 751 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: mariytol@yandex.ru*

THE USE OF MEDIA TEXTS OF THE "FEATURES" GENRE FOR DEVELOPING MEDIA COMPETENCE AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN HIGH SCHOOL

Natalya Teterina

*Senior Lecturer, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: tenatasha@yandex.ru*

Mary Tolshmyakova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: mariytol@yandex.ru*

Аннотация: в статье рассматривается понятие «медиакомпетентность», ее место в системе обучения и ее виды. В статье предлагается методика формирования медиакомпетентности на уроках иностранного языка посредством использования статей жанра «features» при помощи заданий, основанных на таксономии Блума.

Ключевые слова: медиакомпетентность, “features”, таксономия Блума.

Abstract: the article is devoted to the concept of media competence, its place in the system of education and its types. The article deals with media competence at foreign language lessons. For students to acquire it, it is suggested to choose feature articles and devise tasks based on Bloom`s taxonomy.

Key words: media competence, “features”, Bloom`s taxonomy.

Современное общество с его развитыми политическими институтами, сложными экономическими системами и богатой культурой не может существовать без передачи и получения информации. Главным источником информации о важнейших событиях и персонах, определяющих направление развития современного мира, являются средства массовой коммуникации, к которым относятся периодическая печать, телевидение, радио и Интернет. В основе любого информационного продукта, производимого ими, лежит

оформленная последовательность высказываний – устный или письменный текст. В связи с тем, что само общество и его потребность в удобных и отвечающих запросам эпохи способах получения информации непрерывно меняется, меняется и структура средств массовой коммуникации. Обилие информационных потоков и сомнительное качество производимых инфопродуктов обязывает непосредственных потребителей тщательно отбирать, критически оценивать и анализировать медиатексты, иными словами, обладать медиакомпетентностью.

Понятие «медиакомпетентности», упоминаемое в целом ряде работ современных исследователей, часто предстает как сложный конструкт, подразумевающий наличие у адресанта медиатекста целого ряда знаний и умений. Так, А.В. Федоров указывает, что «медиакомпетентность личности – это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, содействующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [3, с. 82]. По мнению автора, медиакомпетентность распадается на:

- перцептивную медиакомпетентность, которая связана с умением/неумением читателя медиатекста отождествлять себя с автором продукта журналистики;
- интерпретационно-оценочную медиакомпетентность, предполагающую способность/неспособность анализировать и синтезировать пространственно-временные формы медиатекста;
- операционную медиакомпетентность, связанную с практическими умениями самостоятельного создания медиатекстов различных видов;
- мотивационную медиакомпетентность, подразумевающую наличие/отсутствие мотива читать тексты разных жанров;
- контактную медиакомпетентность, в основе которой лежит регулярность/нерегулярность чтения текстов;
- информационную медиакомпетентность, которая предполагает знание большинства базовых терминов, теорий, основных фактов развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры;
- креативную медиакомпетентность, которая характеризуется как наличие/отсутствие творческого начала при контакте с медиа.

Любая компетентность есть цель и результат образования. Медиакомпетентность не является исключением, поскольку рассматривается в контексте медиаобразования. Необходимость развития медиакомпетентности в учреждениях школьного образования неоднократно подчеркивалась экспертами в области обучения и воспитания школьников.

С.Л. Троянской были предложены рекомендации по развитию медиакомпетентности школьников:

- учить школьников адекватно оценивать предлагаемые медиатексты, для чего необходимо совершенствовать различные виды мышления – образное, критическое, творческое, интуитивное;

- использовать в учебном процессе написание школьниками эссе и мини-сочинений, а не только тестирование с выбором правильного ответа, актуализировать их рефлексивные способности;

- способствовать созданию школьниками собственных медиатекстов, а именно презентаций, тематических видео- и фотосъемок, макетирование стенной газеты, создание учебных веб-страниц и сайтов;

- трактовать внедрение информационно-коммуникационных технологий не только в свете обучения техническим умениям обращения с компьютером, но и с целью формирования медиакомпетентности [2].

Урок иностранного языка, на наш взгляд, представляет практически неограниченные возможности для развития медиакомпетентности, поскольку изучение иностранного языка предполагает работу с текстами разных стилей и жанров, на материале которых можно составлять упражнения, способствующие развитию медиакомпетентности. Более того, многие иноязычные тексты структурно отличаются от текстов на родном языке – они написаны в жанрах, плохо знакомых русскоязычным читателям, что помогает развитию информационного аспекта медиакомпетентности.

В качестве средства развития медиакомпетентности нами были выбраны медиатексты жанра “features”. Как отмечает Т.Г. Добросклонская, features – это сложная форма журналистского произведения, эквивалент термину features отсутствует в лексиконе отечественной журналистики. При переводе на русский язык исследователи соотносят его с понятиями «занимательная статья» или «занимательный очерк» [1].

Выбор данного жанра для образовательных целей, во-первых, объясняется разнообразием выполняемых им функций. Медиатексты “features” характеризуются информативной (донесение до читателей определенной информации), аналитической (оценка и анализ фактов и событий), развлекательной (способствование отдыху, снятию напряжения и получению удовлетворения), рекомендательной (наличие специфической, полезной для читателя информации) и дескриптивной (описание явления, процесса, качества, о которых идет речь в статье) функциями. Во-вторых, тематика статей данного жанра не ограничена, и учителю не составит труда подобрать материал, не просто соотносящийся с текущей темой, но расширяющий ее, раскрывающий ее с другого ракурса. Более того, статьи данного жанра чаще всего написаны аутентичным, «живым» языком, что крайне важно для современного урока иностранного языка.

Возрастные ограничения обучаемых, их, как правило, небогатый опыт общения с иноязычной прессой, выбор одного жанра для исследования и наличие у урока английского языка, помимо развития медиакомпетентности,

других целей и задач заставляет нас ограничить объем формируемой компетентности. Думается целесообразным ограничиться формированием интерпретационно-оценочной и креативной медиакомпетентности (по теории А.В. Федорова).

Интерпретационно-оценочная медиакомпетентность развернуто раскрыта у Дж. Поттера и включает следующие операции, которые совершает адресант при соприкосновении с медиатекстом:

- выделение главного смысла медиатекста;
- анализ: выявление основных элементов медиатекста;
- сравнение: определение похожих и уникальных фрагментов медиатекста;
- оценка ценности медиатекста или его фрагмента;
- суждение на основе сравнения согласно определенному критерию;
- реферирование: способность создавать краткое, ясное и точное описание медиатекста;
- обобщение;
- дедукция: использование общих принципов, чтобы объяснить отдельные сведения;
- индукция: выведение общих принципов из наблюдения отдельных сведений;
- синтез: способность повторно собирать элементы в новую структуру [8].

Составляющие компоненты интерпретационно-оценочной и креативной медиакомпетентности, на наш взгляд, соотносятся с таксономией Блума, в соответствии с которой категории мыслительных умений рассматриваются как умения разного уровня сложности: от самого простого умения к самому сложному.

Таксономия образовательных целей является результатом многолетней работы большой группы американских ученых Чикагского университета под руководством Б. Блума. Она остается самым активно используемым средством постановки целей учебных курсов, программ и отдельных занятий.

Б. Блум в 1956 г. предложил классификацию (или таксономию) мыслительного поведения от простого воспроизведения фактов до процесса анализа и оценки. Его публикация «Таксономии образовательных задач. Справочник 1: Когнитивная сфера» (Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, the Cognitive Domain) рассматривает иерархическую шестиуровневую структуру. Категории учебных целей в когнитивной области включают знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку [6].

В 2001 г. Лорин Андерсон (Lorin Anderson) и Дэвид Кратвол (David Krathwohl) предложили обновленный вариант таксономии Блума, на который повлияло распространение Интернета и новых информационно-коммуникационных технологий [4].

Ниже нами предлагаются примеры проектирования учебных занятий в контексте таксономии Блума – Андерсона для развития медиакомпетенции на основе медиатекстов жанра “features”.

1. Уровень знания (Knowledge).

На этом уровне задействуется знание дат, фактов, чисел, терминов, названий, критериев, категорий, классов и др., упомянутых в статье.

Типичные задания при работе с медиатекстами включают в себя:

- After reading the article «Stress-Proof Your Life» [7], can you name all negative consequences of stress?

- How does the app mentioned in the article «Scroll Down to Be a Better Friend» [10] work? Describe the mechanism.

- What is “technological unemployment” according to the article «What If Robots Took Our Jobs»? [5]

- What does the author of the article «Why (Nearly Everything You’ve Been Told about Your Diet Is Wrong)» think about the effectiveness of diets?

- What is “the fear of missing out” according to the article «Is It a Time for a Tech Detox»? [11]

- What facts or ideas in the article «Is It a Time for a Tech Detox?» show that people nowadays are strongly addicted to their gadgets?

- What common trend connected with stress have the scientists noticed? (based on the article «Stress-Proof Your Life»).

2. Уровень понимания (Understanding) связан с мыслительными операциями, такими как понимание, осознание и формирование основных понятий.

Примерами заданий могут служить:

- Which statements support the idea that “(nearly) everything you’ve been told about your diet is wrong”? (Based on the article «Why (Nearly Everything You’ve Been Told about Your Diet Is Wrong»).

- How would you summarize the article «What If Robots Took Our Jobs»?

- How can the app UpHabit improve one’s life? (based on the article «Scroll Down to Be a Better Friend»).

- Create a mind-map based on the article.

- Make up the summary of the article «Stress-Proof Your Life» (five sentences).

3. Уровень применения (Applying) подразумевает способность использовать изученный материал статьи в заданных условиях и новых ситуациях. Этот уровень также называют уровнем «продуктивного действия».

Примеры заданий:

- What questions would you ask in an interview with the AI?

- Make up the graph illustrating the statistics from the passage (taken from the article «Stress-Proof Your Life»).

- Make up a list of 10 professions that will be taken by robots in the future.

- From the information given in the article «Is It a Time for a Tech Detox?», can you make up a list of the biological and psychological signs that indicate tech addiction?

- Analyze your diet. Did you believe in any of the mentioned myths? How would you change your diet after reading the article «Why (Nearly Everything You`ve Been Told about Your Diet Is Wrong)?»

- Predict what other possible outcomes of post-work era are.

4. Уровень анализа (Analyzing).

На этом уровне учащиеся разбивают материал медиатекста на структурные элементы, вычленяют части целого, выявляют взаимосвязи между ними и осознают принципы организации целого.

- List advantages and disadvantages of the app (Based on the article «Scroll Down to Be a Better Friend»).

- Analyze your own relationships with gadgets and say whether you have tech addiction or not. Justify your words.

5. Уровень оценки (Evaluating). Учащийся анализирует и дает оценку логичности и значимости изложенного в статье материала, исходя из определенных критериев (собственных или взятых из стороннего источника). Типичные для этого уровня задания включают:

- Imagine you`re long-time user of UpHabit. Write a short feedback (3–4 sentences) to this app, mentioning whether it was useful for you or not.

- Will future people live a better life than we are? Justify your opinion.

- Rank the tips that are given at the end of the article «Stress-Proof Your Life» in the order of effectiveness.

- What would you cite to defend the actions of people who are devoted fans of diets?

- What judgment would you make about hospitals that treat patients with tech addiction?

6. Уровень создания (Creating).

Этот уровень обозначает умение извлечь из текста статьи нужную информацию и создать на ее основе продукт, который обладает той или иной степенью новизны, например:

- Try to create some new notifications for this app. Remember that your words must mildly convince a user to text something to his friends.

- Read the pieces of advice on how to beat stress again. Write five more that you think the author might have included into the article. Compare. (Based on the article «Stress-Proof Your Life»).

- Design a daily menu for an average man/woman. Include both food and drinks. Remember that you should avoid the myths mentioned in the article «Why (Nearly Everything You`ve Been Told about Your Diet Is Wrong?)» [9].

- Suppose you lived in 2522, how would your daily routine look like? Design a timetable.

- Design a poster that can serve as a public service announcement for the conscious use of gadgets.

Подводя итог, можно сказать, что развитие медиакомпетентности положительно влияет на становление личности, а именно на развитие всех видов мышления, умение грамотно работать с информацией и производить собственные, уникальные инфопродукты.

Список литературы

1. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.

2. Троянская С.Л. Формирование медиакомпетентности школьников и студентов в условиях цифровой культуры // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – № 1. – С. 23–28.

3. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

4. Anderson L., Krathwohl D. Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. – New York: Longman, 2001. – 352 p.

5. Bennet H. What If Robots Took Our Jobs? // BBC Focus. – 2019. – № 12. – P. 83–87.

6. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. – New York: David McKay, 1956. – 403 p.

7. Crompton S. Stress-Proof Your Life // BBC Focus. – 2018. – № 3. – P. 62–69.

8. Potter W.J. Media Literacy. Thousand Oaks. – London: Sage Publication, 2001. 423 p.

9. Spector T. Why (Nearly Everything You've Been Told about Your Diet Is Wrong? // BBC Focus. – 2020. – № 11. – P. 56–63.

10. Tait A. Scroll Down to Be a Better Friend // New Scientist. – 2020. – № 3. – P. 40–43.

11. Young E. Is It Time for a Tech Detox? // BBC Focus. – 2018. – № 1. – P. 59–63.

«АЛГОРИТМ ПЛАНИРОВАНИЯ ИДЕАЛЬНОГО МЕРОПРИЯТИЯ» КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА КУРСЕ CAS ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Тихомирова Евгения Юрьевна
студентка ZM722 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: evgeniya.tikhomirova@yahoo.com

«IDEAL EVENT ALGORITHM» AS AN EFFICIENT INSTRUMENT FOR STUDENTS AND TEACHERS OF CAS INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAMME

Evgeniya Tikhomirova
Student of the Faculty of Foreign Languages, group ZM722
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: evgeniya.tikhomirova@yahoo.com

Аннотация: в статье предлагается так называемый «алгоритм планирования идеального мероприятия», призванный, с одной стороны, упростить и ускорить работу CAS-координатора по введению новоприбывших учащихся в курс дела, поскольку его формат чек-листа является формой, доступной для понимания большинством учащихся старшей школы (в частности, по сравнению с полнотекстовым форматом большинства примеров CAS handbook); а с другой – будет служить учащимся инструментом проверки процесса планирования мероприятия на предмет соответствия необходимым критериям, с учетом возможных рисков, возникающих на этапе планирования и организации.

Ключевые слова: CAS, проектная деятельность, мероприятие, проект, Дипломная программа Международного бакалавриата.

Abstract: the article presents the «ideal event algorithm» – an instrument designed to help CAS-coordinators and IBDP students when planning and organizing CAS-projects. It is based on our research of major problems and difficulties IBDP students can face when working on their CAS projects.

Key words: CAS, project, event, IB diploma programme.

В ходе беседы с действующим CAS-координатором одной из пермских школ, подключенных к Дипломной программе Международного бакалавриата, нам удалось выявить ряд проблем, возникающих в ходе реализации курса CAS Дипломной программы Международного бакалавриата.

- учащимся сложнее всего дается достижение учебных результатов [1] (learning outcomes) № 5 – работать в команде и извлекать выгоду для себя и других (учащиеся могут идентифицировать преимущества и сложности коллективной работы) и № 7 – учитывать этичность и последствия принятия

решений (учащиеся осознают последствия собственного выбора в ходе работы над проектами);

- сложность с рефлексией по поводу проведенного мероприятия (учащимся сталкиваются с трудностями при анализе собственной работы, особенно в письменном виде на английском языке;

- отсутствие достаточного количества evidence от проведенного мероприятия (студенты не сделали достаточно фотографий, видео);

- неоправданно большие расходы, неверные расчеты студентов;

- сложность с реализацией глобальных инициатив (global significance);

- проблемы с организацией более продолжительных проектов (CAS project), минимальная продолжительность которого должна быть от 1 месяца.

Попробуем предложить возможные причины возникновения, а также варианты решения для каждой из вышеназванных сложностей в том же порядке, в котором они были перечислены.

Достижение учащимися учебных результатов № 5 и 7 относится непосредственно к целям обучения по курсу CAS. В таком случае логично ориентировать учащихся на организацию мероприятий в группах, а не по отдельности, обращая внимание на выгоды, доступные только при работе в команде. Рефлексия на тему проведенных мероприятий поможет учащимся начать анализировать собственные успехи и неудачи, делать выводы на их основе и учитывать их при планировании мероприятий в дальнейшем [2].

Для решения сложностей, возникающих на этапе рефлексии по поводу проведенных мероприятий, в материалах поддержки преподавателей [2] предлагается ряд стратегий, нацеленных помочь учащимся сделать процесс рефлексирования увлекательным и основанным на вдохновении, а не на необходимости. В частности, делается акцент на групповом взаимодействии, использовании эффекта «взгляда со стороны» на сильные и слабые стороны проекта. Можно начать с того, чтобы предложить учащимся ответить на ряд простых вопросов: «Что произошло?», «Что я чувствую по этому поводу?», «Какие у меня появились идеи?», «Какие у меня появились вопросы?»

Проблема отсутствия достаточного количества evidence видится механической, основанной на пробелах в планировании и распределении ролей между участниками проекта. Здесь может помочь наличие чек-листа или памятки для организаторов, или использование алгоритма, о котором ведется речь в настоящей статье.

Неоправданно большие расходы на организацию мероприятия, неверные расчеты студентов мы отнесли к сложностям, связанным с недостаточно тщательным планированием. Пункт о максимально допустимом бюджете мероприятия также можно включить в чек-лист или памятку для организаторов, или воспользоваться алгоритмом, о котором ведется речь в настоящей статье.

Когда речь заходит о global significance, студентов может пугать сложность организации мероприятия на международном уровне или невозможность участия в мероприятии за пределами страны. Эта проблема решается утверждением, что глобальные проблемы могут, и должны решаться

на локальном уровне, реализуя принцип think globally, act locally [3]. Для реализации этого принципа ООН предлагается список [5] актуальных глобальных проблем, требующих решения на локальном уровне, на который можно ориентироваться при планировании мероприятия.

1. Сокращение масштабов нищеты и голода.
2. Всеобщее начальное образование.
3. Гендерное равенство и защита прав женщин.
4. Снижение детской смертности.
5. Защита материнского здоровья.
6. Борьба с ВИЧ/СПИДом, малярией и другими заболеваниями.
7. Обеспечение экологической устойчивости.
8. Развитие международных партнерских отношений

Организация масштабного мероприятия несет за собой ответственность и большое количество задач, практически невозможное для одного учащегося, поэтому в данном случае упор делается на работу в команде и грамотное распределение ролей между учащимися согласно их интересам и умениям. Эта сложность связана также с достижением учебного результата № 5 (учащиеся могут идентифицировать преимущества и сложности коллективной работы).

На основе методических рекомендаций, представленных в CAS teacher support material [2], анализа трудов отечественных и иностранных исследователей CAS, а также собранной нами информации о часто встречающихся сложностях при осуществлении курса CAS в одной из пермских школ мы попытались составить алгоритм «идеального мероприятия», призванный облегчить работу начинающим CAS-координаторам при взаимодействии со студентами, оптимизировать процессы организации мероприятий, сделать процесс более понятным для студентов. Данный алгоритм можно будет включать в CAS handbook, таким образом мы надеемся снизить уровень стресса студента, находящегося на этапе «с чего начать».

Напомним, что согласно основному гайду CAS [1], любое мероприятие должно соответствовать ряду критериев:

- быть в рамках одной или более линий CAS (творчество, активность, служение обществу);
- базироваться на личных интересах, умениях, возможностях учащегося;
- предоставлять возможности для развития навыков и умений, описываемых в портрете студента дипломной программы международного бакалавриата (IB learner profile);
- НЕ быть задействованным в требованиях к освоению основной учебной программы международного бакалавриата;
- давать возможность учащимся наслаждаться процессом подготовки и проведения мероприятий.

В ходе разработки нашего алгоритма нам встретился материал с подобными нашим целями, размещенный в группе поддержки координаторов CAS [4] в социальной сети Facebook. Данный материал тоже может быть полезен студентам при планировании проектов, поскольку в нем задаются

конкретные вопросы, отвечая на которые, учащийся сможет понять в какой степени его проект соответствует критериям. Здесь последовательно задается 6 вопросов:

1. Соответствует ли проект рамкам трех основных линий CAS?
2. Предоставляет ли проект возможности для развития ваших навыков и умений?
3. Позволяет ли проект вам развивать атрибуты профиля учащегося? (IB Learner profile)
4. Является ли этот проект частью того, что нужно выполнить в рамках одного из основных предметов?
5. Принесет ли реализация этого проекта чувство завершенности?
6. Позволит ли данный опыт действовать согласно этическим принципам?

В 5 из 6 случаев отвечая утвердительно, мы попадаем на следующий по списку вопрос, в случае отрицательного ответа – на поле «Извините, такой проект не может являться CAS мероприятием». В вопросе № 4 – наоборот. Несмотря на соблюдение требований, предъявляемых к проекту CAS, такой инструмент видится несовершенным ввиду отсутствия в нем инструментов для решения часто возникающих у учащихся проблем, о которых было сказано выше.

Учитывая все вышеназванные моменты, мы представили наш, более усовершенствованный алгоритм в формате «чек-листа», отвечая на вопросы которого, учащийся может оценивать свой проект с точки зрения соответствия критериям, прописанным в гайдах, а также с учетом сложностей, которые могут возникнуть в процессе. Учащийся описывает вкратце свою идею и убеждается в том, чтобы она попадала в рамки одной или более линий CAS (творчество, активность, служение обществу), не являлась частью основной учебной программы, создавала возможность наслаждаться процессом ее реализации; продумывает, каким образом его проект приведет к личностному росту. Здесь речь идет о достижении 7 учебных результатов в ходе работы над проектом. Далее учащийся указывает, какие из 10 атрибутов профиля учащегося развиваются при помощи реализации данного проекта. Крайние три вопроса направлены на предупреждение возможных ошибок при планировании – вопрос о соответствии бюджету, распределении ролей внутри команды, назначении ответственного за сбор материалов для включения в портфолио.

Для того чтобы продемонстрировать работу предложенного нами алгоритма, решено было проанализировать с помощью него один из CAS-проектов, предложенных учащимися лицея № 10 г. Перми. Отчет о ходе ведения проекта представлен в таблице ниже, он написан «от лица» участников проекта.

В чем заключается идея проекта?	Суть идеи состояла в организации фестиваля блинчиков во время масленичной недели, цель – сбор средств и вещей для передачи приюту для собак «Доброе сердце».
---------------------------------	--

<p>Попадает ли данная идея в рамки одной или более линий CAS (творчество, активность, служение обществу)?</p>	<p>Да, попадает во все три. Творчество: работа над проектом потребует творческого подхода при разработке рекламной продукции, подборе рецептов приготовления, взаимодействии с посетителями фестиваля. Активность: для организации фестиваля потребуются работа по разгрузке и доставке вещей, перестановке мебели. Служение обществу: целью проекта является сбор средств для собачьего приюта – приют заявляет о готовности получать помощь на официальном сайте.</p>
<p>Как это поможет личностному росту? Какие из учебных результатов могут быть достигнуты в ходе реализации проекта?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Идентифицировать свои сильные стороны и распознавать точки роста 2. Демонстрировать преодоление трудностей в процессе развития навыков 3. Планировать и следовать плану 4. Демонстрировать регулярную вовлеченность в процесс 5. Работать в команде и извлекать выгоду для себя и других 6. Демонстрировать интерес и вовлеченность в решение глобальных проблем 7. Учитывать этичность и последствия принятия решений 	<p>Каждый из 7 учебных результатов может быть достигнут в ходе реализации данного проекта.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. При планировании этапов проекта и анализируя их мы обращаем внимание на наши сильные и слабые стороны. 2. Мы впервые столкнулись с подобным проектом, до этого у нас не было никакого опыта в проектах, направленных на сбор средств для благотворительности. Приют, с которым мы решили сотрудничать находится за пределами города, что затрудняет логистику. 3. Мы полностью реализуем проект, планируя его от идеи до завершения. 4. Каждый член команды демонстрирует вовлеченность в процесс путем участия на всех этапах реализации проекта, мы часто остаемся в классе для обсуждения проекта после окончания основных занятий. 5. Мы распределили роли внутри команды с учетом навыков и интересов каждого из нас. 6. Реализация проекта поможет нам внести вклад в помощь бездомным животным в нашем регионе. 7. В ходе реализации проекта мы сотрудничаем со школьной столовой и приютом для собак. Мы осознаем, что наша деятельность может отразиться на работе наших партнеров.
<p>Является ли проект частью основной учебной программы?</p>	<p>Нет.</p>
<p>Какие атрибуты профиля учащегося будут развиваться в процессе реализации идеи? (любопытный, эрудированный, мыслитель, общительный, принципиальный, открытый, заботливый, готовый идти на риск, сбалансированный, вдумчивый).</p>	<p>Такого анализа не проводилось.</p>

Рассчитан ли бюджет? Входит ли реализация идеи в его рамки?	Бюджет заранее не определен, только по факту покупки ингредиентов для приготовления блинов.
Распределены ли роли внутри команды?	Да.
Назначен ли ответственный за фото-, видеосъемку и сбор материалов для портфолио?	Нет.

Как можно заметить, не все из представленных в алгоритме планирования элементов были учтены на этапе планирования рассматриваемого мероприятия. Из этого следует предположить, что данный факт мог привести к таким проблемам, как: отсутствие достаточного количества evidence от проведенного мероприятия (студенты не сделали достаточно фотографий, видео); неоправданно большие расходы, неверные расчеты студентов. Отметим, что эти моменты отмечались координатором CAS как проблемные в ходе нашего интервью.

Список литературы

1. CAS guide [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: https://resources.ibo.org/data/d_0_casxx_gui_1503_2_e.p (дата обращения: 25.02.2022).
2. CAS teacher support material [Электронный ресурс]. – URL: http://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_casxx_tsm_1504_2/CAS_TSM_e.pdf (дата обращения: 20.02.2022).
3. Creativity, Activity, Service (CAS) for the IB Diploma [Электронный ресурс]: An essential guide for students / J. Cannings, M. I. Piaggio, P. Muir, T. Brodie. – Cambridge University Press, 2015. – URL: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=K6KNCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=cannings+creativity+activity+service&ots=PnlO97MVRq&sig=jfjkzKF8mkdbf7VT74K3Ig7WBng&redir_esc=y#v=onepage&q=cannings%20creativity%20activity%20service&f=false (дата обращения: 11.03.2021).
4. IB CAS Coordinator Support group [Электронный ресурс] // Facebook. – URL: <https://www.facebook.com/groups/1762480710675002/discussion/preview> (дата обращения: 25.04.2022).
5. Millenium goals [Электронный ресурс]: United Nations official website. – URL: <https://www.un.org/millenniumgoals/poverty.shtml> (дата обращения: 20.04.2022).

ПОДДЕРЖАНИЕ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ

Штиглуз Любовь Борисовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: lei90@yandex.ru*

Медведева Александра Андреевна

*студентка 741 гр. факультета иностранных языков.
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: alya.medvedeva2000@gmail.com*

KEEPING UP MOTIVATION AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Lyubov Shtigluz, Ph.D.

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: lei90@yandex.ru*

Alexandra Medvedeva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, 741
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: alya.medvedeva2000@gmail.com*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы поддержания мотивации на уроках иностранного языка в школе, в частности, в 7–8 классах, так как именно в этом возрасте по данным исследований психологов, педагогов и методистов она значительно снижается в силу известных причин. Наличие или отсутствие мотивации определяет успех или неуспех в овладении искомыми иноязычными компетенциями.

Современные учащиеся привыкли к использованию различных гаджетов в повседневной жизни. Это сегодняшняя реальность. Именно поэтому информационно-коммуникационные технологии должны стать неотъемлемым средством обучения, в том числе и на уроках иностранного языка в школе. Считаем, что грамотное включение компьютерных обучающих программ с обязательной адаптацией учителя иностранного языка к уровню обученности и интересам учащихся значительно поможет поддержать их мотивацию к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, повышение мотивации, информационно-коммуникационные технологии, компьютерные технологии, программы, интерактивный процесс, уровень обученности, учебно-методический комплект, адаптация, снятие языковых трудностей, презентация.

Abstract: the article deals with the problem of strengthening motivation at Foreign Language lessons at school especially, in the 7th and 8th forms as according to researches of psychologists, pedagogics and methods scientists motivation significantly falls due to a number of known reasons.

Nowadays children are exposed to modern gadgets and technologies. This is our reality. That's why Information and Communication Technologies should become an essential means of education at school and at Foreign Language lessons at school in particular. It can be a tutor who offers language drills or skill practice, a stimulus for discussion and interaction or a tool for writing and research. We are sure that the proper usage of Computer Teaching Programs after being adapted by the teacher according to the students' level of acquired knowledge and interests of his pupils will help in strengthening pupils' motivation in learning Foreign Languages.

Key words: motivation, strengthening of motivation, Information and Communication Technologies, programs, interactive process, the level of acquired knowledge, language, units, adaptation, , removal of language difficulties, presentation, organization of getting acquainted and drilling.

В статье рассматривается один из важнейших и, можно сказать, вечно обсуждаемых и актуальных вопросов, как поддержать мотивацию, желание школьников 7–8 классов учиться, т. е. изучать иностранный язык на уроках и успешно выполнять домашние задания.

Речь идет непосредственно о 7–8 классах. Ряд исследований показал, что именно в этом возрасте (14–15 лет) ввиду психолого-педагогических особенностей интерес к школе, учебе, в частности, к изучению иностранных языков падает.

Нельзя не согласиться с мнением одного из самых известных и уважаемых методистов в области преподавания иностранных языков Галиной Владимировной Роговой. Неслучайно первая глава ее учебника по методике преподавания иностранных языков (в соавторстве с преподавателями кафедры методики преподавания иностранных языков МГПИ им. В.И. Ленина, Ф.М. Рабинович и Т.Е. Сахаровой) так и называется «Мотивация изучения иностранного языка». Профессор, Г.В. Рогова пишет: «Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят прежде всего от побуждения и потребностей индивида, его мотивации» [5, с. 5].

Прошло более 30 лет, а актуальность проблемы не стала меньше, несмотря на многочисленные исследования психологов, педагогов и методистов (Васильев И.А., Гарднер Р., Зимняя И.А., Рогова Г.В., Юркевич В.С. и др.) [1, 2, 3, 4, 6].

Однако и сегодня учителя-практики испытывают не меньше трудностей, в работе с современными подростками. Поколение детей XXI в. называют «цифровым поколением». Всевозможные гаджеты прочно вошли в нашу жизнь и, конечно же, в организацию и средства обучения в школе, в том числе на уроках иностранного языка на всех уровнях обучения. Но, как показали результаты анализа используемых учебно-методических комплексов с применением информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка в данном случае в нашем городе Перми и Пермском крае явно недостаточно. Мы изучили несколько учебно-методических комплексов,

которые используются на уроках иностранного языка в школах г. Перми и Пермского края, как то: Starlight 8 / Звездный английский 8 класс. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В. (2018); Spotlight 8. Student's book / Английский в фокусе 8 класс. Ваулина Ю.Е., Дули Дженни, Подоляко О.Е., Эванс В. (2012); Enjoy English. 8 класс – Биболетова М.З., Трубанева Н.Н. Исходя из наших наблюдений и сравнений, процентное соотношение заданий с использованием онлайн-программ в среднем не превышает 15 % при подробном изучении одного цикла. Это подтвердили и беседы с учителями практиками, методистами и, непосредственно, с самими учащимися и их родителями.

Вместе с тем стоит отметить, что на данный момент существует огромное количество обучающих онлайн-ресурсов и программ, которые можно эффективно внедрять в процесс обучения, делая процесс более неформальным и интерактивным (Memrise, Duolingo, Quizlet и т. д.).

Однако ввиду того, что таких ресурсов слишком много, мы начинаем задаваться другими вопросами: какие платформы выбрать, как внедрить их в определенный учебно-методический комплект, изучаемый цикл и задания, представленные на каждом уроке этого цикла. Помимо этого, возникает еще один очень важный вопрос: как адаптировать программу в соответствии с уровнем обученности и интересами учеников, а не составлять обобщенную или универсальную программу. Другими словами, необходимо брать во внимание индивидуальные особенности класса в процессе обучения. В противном случае потенциально возникшие трудности дадут обратный результат. В итоге мы приходим к выводу о том, что даже после выбора той или иной программы с интересными и мотивирующими учеников заданиями учителю необходимо провести тщательную работу над актуализацией материала для конкретного класса.

При подготовке выбранной онлайн-программы к использованию рекомендуем учителю иностранного языка начать с анализа учебно-методического комплекса, по которому он работает:

А) просмотреть все задания каждого урока цикла с целью определения, какие из заданий могут быть дополнены онлайн-программами;

Б) отобрать программы, изучить их с точки зрения соответствия материала осваиваемой теме, лексического и грамматического материала языковому наполнению цикла, т. е. изучаемой в данной четверти темы;

В) если языковой материал отобранной программы сложен для учащихся конкретного класса, даже несмотря на то, что рассчитан на учащихся, например, 7–8 классов, работающих по определенному учебно-методическому комплексу, его необходимо адаптировать к уровню обученности учеников. Для этого учитель должен уметь составлять программы в качестве опорного материала для снижения языковых трудностей. Однако если это невозможно, учитель должен заранее ознакомить учащихся с дополнительной лексикой или грамматическим явлением. Очевидно, что для этого необходимо дополнительное время на уроке.

На наш взгляд, организация работы на уроке в малых группах с учетом уровня обученности учащихся может значительно помочь с решением данной проблемы. Так, «сильные» учащиеся могут помочь остальным в своей группе, например, понять текст из компьютерной программы и отобрать ту лексику, которая необходима им для выполнения задания или, например, презентации или проектной работы. Последний вид работы в малых группах оценивается многими педагогами и методистами как один из самых сложных видов деятельности, но в то же время одним из самых эффективных. Можно создать карточки внутри онлайн-платформы, на которых будут написаны новые лексические единицы с переводом и продемонстрировать их во время презентации или перед ней, снимая таким образом всевозможные лексические трудности перед самой презентацией. Фактически такие же методы работы используются и при подготовке к аудированию в классе. Тем не менее есть одно отличие – подготовку берет на себя помощник или лидер малой группы, деятельность которого также должна быть оценена в баллах в соответствии с критериями.

В таком случае всем учащимся будет интересно слушать презентацию своих сверстников, что, безусловно, поддержит их мотивацию и тем самым повысит уровень владения изучаемым материалом на каждом конкретном уроке английского языка. Главное не забывать, что весь материал, отобранный учителем английского языка из интернет-источников должен быть не просто интересным, хорошо иллюстрированным, иногда даже забавным, но и обязательно обучающим, доступным, посильным для его конкретных учеников в классе. Только в этом случае учителю, например, английского языка, удастся поддерживать у учащихся мотивацию к своему предмету и возможность овладеть им на требуемом Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) уровне для определенного класса, что является основной целью обучения сегодня.

Список литературы

1. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. – 1997. – № 3.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Электронный ресурс]. – URL: https://pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-198.shtml (дата обращения: 10.05.2022).
3. Никитская М.Г. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология: электрон. журн. – 2018. – Т. 7, № 2. – С. 100–113.
4. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов [Электронный ресурс]: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/1/0221/1_0221-184.shtml
5. Рогова Г.В. Методика. – М.: Просвещение, 1991. – С. 5.
6. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 83–92.

Электронное издание

**Проблемы романо-германской филологии, педагогики
и методики преподавания иностранных языков**

Сборник научных трудов

Выпуск 18/2022

Научный редактор
Назарова Анастасия Владимировна

Технический редактор – *О.В. Вязова*
Редактор электронных изданий – *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 52/22

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 44, оф. 310
Тел. (342) 215-18-52 (доп. 394)
e-mail: rio@pspu.ru

Тираж 50 экз.

Подписано к использованию 12.12.2022

Минимальные системные требования:
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц; монитор Super VGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цв.; 1024 Мб RAM; Windows XP и выше; Adobe Acrobat 8.0 и выше; CD-дисковод; клавиатура, мышь