

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 17/2021



Пермь
ПГГПУ
2021

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 17/2021



**факультет
иностранных
языков
пггпу**

Пермь
ПГГПУ
2021

УДК 802/809
ББК 12/17 + Ш 12/17-9
П 781

Рецензент:

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

П 781 **Проблемы** романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Вып. 17 / 2021 : сб. науч. тр. [Электронный ресурс] / науч. ред. Н.С. Попова ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2021. – 4,4 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.

ISBN 978-5-907459-19-9

Сборник содержит статьи по романо-германской филологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков. Статьи по филологии освещают исследования по литературоведению, концептологии, прагматике и стилистике английского, французского и немецкого языка. Статьи по педагогике и методике преподавания иностранных языков посвящены вопросам организации процесса обучения иностранному языку в условиях модернизации образования. Сборник включает статьи студентов из КНР, посвященные проблеме структуры и развития социальных навыков.

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

УДК 802/809
ББК 12/17 + Ш 12/17-9

Научный редактор: кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода ПГГПУ *Н.С. Попова*

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 978-5-907459-19-9

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Баранцева Ольга Александровна, Лю Жуйси, Ван Сыно, Ху Сяочэнь</i> МЕЖДУНАРОДНЫЕ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
<i>Баранцева Ольга Александровна, Пцкиаладзе Анастасия Владимировна</i> ПОЛИТИЧЕСКАЯ КАРИКАТУРА КАК ИСТОЧНИК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ.....	11
<i>Баранцева Ольга Александровна, Девяткова Юлия Александровна</i> ПАНДЕМИЯ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ КАК ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПОЯВЛЕНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	17
<i>Григорьева Галина Евгеньевна, Ходырева Юлия Валерьевна</i> РАБОТА С КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИМИ РЕАЛИЯМИ В ПРОЦЕССЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С ЦЕЛЬЮ ДРАМАТИЗАЦИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	23
<i>Казанцева Ангелина Николаевна</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ PROGRESS.ME ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДОБРОВОЛЬЦЕВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	30
<i>Канцур Анна Германовна, Батыкова Анна Сергеевна</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	37
<i>Канцур Анна Германовна, Кузнецова Елена Анатольевна</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ КАРТ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	44
<i>Канцур Анна Германовна, Мартюшева Александра Валерьевна</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	49
<i>Клочко Константин Александрович, Четвертных Екатерина Ивановна</i> ЕСТЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: КРИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР.....	53
<i>Коришунова Наталья Георгиевна, Солдаткина Руслана Валерьевна</i> ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ ЗООМОРФИЗМОВ.....	59
<i>Логинова Татьяна Германовна, Пань Любин, Мяо Итин, Сы Чжисюань, Лю Хэнань</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В КУРСАХ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА.....	68

<i>Новоселов Михаил Николаевич, Цирюльникова Елена Фаргатовна</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В КЛАССЕ.....	74
<i>Панина Елена Юрьевна, Еремина Мария Вадимовна</i>	
ПОСОБИЕ «LE MONDE DE LA LITTÉRAURE FRANÇAISE» КАК СРЕДСТВО МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА.....	80
<i>Панина Елена Юрьевна, Левченко Светлана Михайловна</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	86
<i>Панина Елена Юрьевна, Паничева Юлия Валерьевна</i>	
«КАНООТ» КАК СРЕДСТВО ИНТЕРАКЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	91
<i>Панина Елена Юрьевна, Пияндина Дарья Андреевна</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	97
<i>Панина Елена Юрьевна, Торхова Елена Владимировна</i>	
ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ЖИВОПИСЬ» ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТВОРЧЕСТВО» В РАМКАХ МОДУЛЯ CAS КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА.....	103
<i>Попова Наталья Сергеевна</i>	
ОСОЗНАННОСТЬ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ...	111
<i>Почакаева Ирина Сергеевна, Конева Анастасия Андреевна</i>	
ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРАХА ОШИБИТЬСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	117
<i>Романова Татьяна Николаевна, Кривошеева Анна Сергеевна</i>	
КОНЦЕПТ «ДЖЕНТЛЬМЕН» КАК БРИТАНСКИЙ КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН: ИСТОРИЯ И ЭВОЛЮЦИЯ.....	124
<i>Силантьева Марина Сергеевна Саади Яссин</i>	
ЗООМОРФНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ И АРАБСКОЙ КУЛЬТУРАХ	129
<i>Тетерлева Елена Валерьевна, Гусманова Олеся Мансуровна</i>	
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ.....	135
<i>Тетерлева Елена Валерьевна, Хафизова Лариса Алексеевна</i>	
ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ.....	141
<i>Трубакина Нина Владимировна, Наревская Мария Андреевна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛА «LASSEN» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ.....	147

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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*

Лю Жуйси
*магистр, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

Ван Сыно
*магистр, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

Ху Сяочэнь
*магистр, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

INTERNATIONAL SCHOOLS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

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

Liu Ruixi
*master's degree student,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

Wang Sinuo
*master's degree student,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

Hu Xiaochen
*master's degree student,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

Аннотация. Представлен теоретический обзор концепции международного образования. В статье рассматриваются определения международного образования и разные подходы к классификации международных школ. Авторы останавливаются на целях международного образования в современном мире. Акцентируется роль процессов глобализации в становлении и развитии системы международного образования.

Ключевые слова: международное образование, международная школа, глобализация.

Abstract. The article gives a theoretical overview of the idea of international education. Various definitions and approaches to international schools classification are provided. The authors comment on the goals of international education in the modern world. The role of globalization in the formation and development of the system of international education is highlighted.

Keywords: international education, international school, globalization.

International education is the subject of many-sided analysis in various scientific works, as it represents a laboratory in which major sociological questions related to the globalization process – the role of the state and social diversification, immigration, identities and multiculturalism – are under discussion. However, in spite of the lively interest to the issue international education is a term used in multiple scenarios without a fully acknowledged idea of what it might imply. N.Dolby and A.Rahman note that there are several ways in which the term might be applied in the research literature. They identify six research approaches focused on international education: comparative and international education; internationalization of higher education; international schools; international research on teaching and teacher education; internationalization of elementary and post elementary education; and globalization and education [3]. T. Bunnell clarifies the aspects of study falling under the category of international education. Firstly, it involves the study of diverse human values. Secondly, it embraces research of different economic and political systems. It also implies focus on international issues and problems, accompanied by the study of the history of contact and cooperation among people, cultures, and nations. Such education thus demands knowledge within national as well as international context. It also requires knowledge of how other people in other countries act and think [1].

An older definition of international education involves “making international comparisons between educational systems” in different countries [2:161]. In more recent years, however, it has become a term for a specific type of curriculum that a school chooses to implement to give their students a different perspective than that of the standard, national curriculum [4:22]. In fact, the first recorded definition of modern international education, created in the summer of 1950 by the International School of Geneva, states that these programs should “give the child an understanding of his past as a common heritage to which all men irrespective of nation, race or creed have contributed and which all men should share; it should give him an understanding of his present world as a world in which peoples are interdependent and in which cooperation is a necessity. In such an education emphasis should be laid on a basic attitude of respect for all human beings as persons, understanding of these things which unite us and an appreciation of the positive values of those things which may seem to divide us, with the objective of thinking free from fear or prejudice.”

Because of the blurred definition of the concept in question there have appeared various classifications of international schools.

The first attempt to categorize international educational establishments belongs to R. Leach who provided the following classification:

- those catering for the needs of students from several nationalities. R. Leach admits that this definition is not completely adequate, since practically every school in huge cosmopolitan centres York includes a number of nationalities in its student body [6:7];
- those ‘overseas’ schools which are set up in another nation which in most cases, serve only the expatriate community. The brightest examples include institutions classified as French International, British International, American International, German International, etc. [6: 9];
- a limited number of schools founded by joint action of two or more governments or national groupings, such as binational schools of Latin America [6: 9];
- schools belonging to the International Schools Association (ISA) [6: 10].

S. Hornberg developed his own approach to the classification and distinguished the following types of international schools:

- schools in the form of schools abroad with elements of private schools, that are founded by a country in another country abroad and that offer the curriculum as well as the degree of the founding country;
- schools in the form of private schools that offer the curriculum and the degree of the host state and that provide one or multiple foreign curricula or degrees;
- schools in the form of private schools that offer international or foreign curricula or degrees (e.g. International Baccalaureate);
- state schools that supply their students with international branches in addition to the national curricula and degrees [5].

M.Hayden and J.Thompson suggested three types of international schools choosing the purpose of their establishment and accentuating the financial aspect as the main criterion:

- Type A: ‘traditional’, market-driven for the children of expatriates and predominantly not-for-profit.
- Type B: ‘ideological’, mission-driven to promote international understanding and peace such as United World Colleges and Aga Khan Academies.
- Type C: ‘non-traditional’, market-driven for the local elite, predominantly for-profit [4: 5–8].

R. Terwilliger emphasized four main conditions for a school to be classified as ‘international’:

- enrolment of a significant number of students who are not citizens of the country in which the school is located;
- a Board of Directors which should ‘ideally, be made up of foreigners and nationals in roughly the same proportions as the student body being served’;
- a staffing policy whereby teachers are appointed who have themselves experienced a period of cultural adaptation and will thus be better able to counsel those new students who have difficulty adjusting to the social and cultural atmosphere of their new school;
- a curriculum which should be a distillation of the best content and the most effective instructional practices of each of the national systems to allow maximum

flexibility in transferring either among international schools or back into the home education system [9: 360].

The proliferation of the schools under discussion was not an accidental phenomenon. Experts are unanimous in identifying the main reason for their rapid and large-scale spread. Globalization is acknowledged to be that driving force which accelerated the appearance of the international education establishments.

Globalization is the catch-all term used for a group of world-wide processes that are complex in nature and intertwine with each other to produce many effects, both positive and negative. In political terms, globalization conveys a sense that international forces are driving more and more developments in the world, and thus crystallizes the hope of some people that we will finally achieve a global society [8:96]. Globalization means freedom and dependence, uniformity, free movement of goods, people and ideas worldwide, local features combined and confused with the global ones, the world being found in each locality and, simultaneously, each locality, region or nation being found throughout the world.

Apparently, children growing up in a globalized society need to be equipped with the tools and skills to be able to thrive and succeed in the society they will become a part of. Traditionally, the most common way of giving children the skills to thrive in their society has been through education, whether at home or in a school.

In a globalized society, knowing just the aspects of the country you currently live in is not sufficient. “In many less developed countries, schools offering international education provide opportunities for the children...of the host country to turn their backs on their own educational system and embrace the values of the economically developed world” [2:170]. Likewise, because of globalization, many children are growing up in countries that are not their country of origin. These children need an education system that will help them balance learning the skills needed for the country in which they are now living, but also keep them learning aspects of the country they are originally from.

The diffusion of international schools as encapsulated outposts of ‘other’ national cultures has led to the development of international education as a pragmatic response to economic circumstances where an institution serving a single national grouping is unviable. Globally mobile communities of workers from different countries must pool their educational resources [2:169].

Based on these assumptions we would like to point out several aspects of international schools contribution to the well-being of globalized society.

In the world of globalization, having an educational system that properly outfits students in universal concepts becomes vital, especially in creating *a common set of values*. Many schools have recognized the importance of using education to promote universal values. These core values come under different names: world-mindedness, international mindedness, multiculturalism, international understanding. No matter what term is chosen for defining the basic principle, it is clear that the emphasis is laid on global cooperation, rather than competition. This development has strengthened the need for inter-cultural competency, and global-work preparation. Schools, policy-makers, and curriculum designers have been placed under pressure to create a format for educating children to be ‘global citizens’, culturally aware and

competent to compete and co-operate with other cultures, beyond being merely 'national citizens'. In other words, education has been placed under pressure to produce a global worker beyond the instruction of the national citizen. M.-T. Maurette stressed the ideological objectives of international education. She argued that the students needed 'a complete and rounded view of the world, not only knowledge and understanding but the desire for peace, the feeling of the brotherhood of man' [7].

International education also responds to the current world order of globalization by creating *a new skill set for the changing economy*. To be successful in the changing global economy, students need to be highly competent in foreign languages, know how to react to differing opinions and perspectives, and be knowledgeable about current trends around the world.

Besides, international education is *a reply to current national needs in multiple countries*. These national needs include the necessity of more extensive foreign language education and standards for that education, the demand for expanded research on study in global studies, the requirement to maintain breadth of education in an economy of specialization, the need to link multiple regions within a country with the same curriculum, the urge to encourage diversity in student populations through attracting women and ethnic and religious minorities, the need to strengthen links between communities in multiple countries, and the need for cost effective cooperation in the face of declining resources. International education uses foreign language education and standards as a basis for its curriculum, as well as incorporating global studies. Many international education programs capture a breadth of information while also going into depth in relevant areas. Having a standardized international curriculum would create links within a country's regions, as well as between diverse communities in other countries. One of the goals of international education is to create a global perspective that encourages tolerance of diverse groups of people, gender-wise, ethnically, and religiously. Lastly, international education allows schools to pool their resources together to cut down on redundancies [8: 103].

In relation to the attitudes of pupils towards international education it could be shown that their highest priority is the acquisition of an internationally compatible higher education entrance qualification, which indicates a strongly *pragmatic orientation in relation to international education*.

International schools have become a fact of today's education. Their further development will mostly be dependent on the desire of countries to set up close economic, cultural and political bonds.

References

1. *Bunnell T.* Global education under attack: International Baccalaureate in America. Peter Lang Publishing Group, 2012.
2. *Cambridge J., Thompson J.* Internationalism and globalization as contexts for international education // *Journal of Comparative and International Education*, 34:2, 2004. Pp. 161-175.

3. *Dolby N., Rahman A.* Research in international education// Review of Educational Research 78, no. 3, 2008. Pp. 676–726.
4. *Hayden M., Thompson, J.* International schools: antecedents, current issues and metaphors for the future. // R. Pearce (Ed.), International Education and Schools: Moving beyond the first 40 years Bloomsbury Publishing, 2013. Pp. 3-23.
5. *Hornberg S.* Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster: Waxmann. Internationale Baccalaureate – IB. (2018). Facts and figures. Retrieved from <http://www.ibo.org/aboutthe-ib/facts-and-figures/>
6. *Leach R.* International schools and their role in the field of international education. New York: Pergamon Press, 1969.
7. *Maurette M-T.* Techniques d'éducation pour la paix: existent-ils? (Réponse a uneenquête de l'UNESCO). Monograph. International School of Geneva, Geneva, 1948.
8. *O'Meara P., Mehlinger H.D, Newman.* Changing Perspectives on International Education. Bloomington: Indiana University Press, 2001.
9. *Terwilliger R.I.* International Schools – Cultural Crossroads // The Educational Forum, 36:3, 1972. Pp. 359-363.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КАРИКАТУРА КАК ИСТОЧНИК СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

*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*

*Пцкиаладзе Анастасия Владимировна
магистр, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: anastasia_p_2402@mail.ru*

POLITICAL POSTERS AS SOURCE OF SOCIOCULTURAL INFORMATION

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

*Anastasia Ptskialadze
Master's degree student
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: anastasia_p_2402@mail.ru*

Аннотация. Статья освещает необходимость формирования социокультурной компетенции у обучающихся, особенности восприятия креолизованного текста, понятие политической карикатуры и обоснование ее практической значимости при изучении иностранного языка. В статье представлены примеры использования политических карикатур на уроках английского языка.

Ключевые слова: политическая карикатура, креолизованный текст, социокультурная компетенция.

Abstract. The article gives a theoretical overview on sociocultural competence formed during an academic process, characteristics of a creolized text, the term of a political poster and its practical significance in foreign language learning. The article presents examples of political posters usage in English lessons.

Keywords: political poster, creolized text, sociocultural competence.

Процесс изменения социально-экономических и политических условий, а также образовательной политики, расширение культурных, профессионально-деловых связей между государствами требуют пересмотра целей, содержания и технологий обучения иностранному языку как средству межкультурного общения не только в школе, но и в профессиональных учебных заведениях.

Следовательно, в настоящее время предъявляются высокие требования к квалифицированному обучению школьников и студентов, особенно к обучению культурно-страноведческому компоненту.

В современной методике обучения иностранным языкам «общедидактический принцип наглядности, который сводится к чувственно-наглядным образам лингвистических и экстралингвистических явлений», имеет первостепенное значение [2: 24]. Согласно теории восприятия речи А.А. Леонтьева, «человек, воспринимая по определенным признакам сигнал, устанавливает его значение, а затем порождает во внутренней речи высказывание в целом, которое и фигурирует в сознании как восприятие. Сходный процесс происходит и при зрительном восприятии» [3: 51].

Многие методисты согласны с тем, что использование карикатуры как одного из типов *креолизованных текстов* в ходе учебно-воспитательного процесса, способствует устойчивости внимания, развитию образного мышления и зрительной памяти. В процессе восприятия креолизованного текста происходит двойное декодирование заложенной в нём информации: при извлечении концепта из изображения происходит его «наложение» на концепт вербального текста, взаимодействие двух концептов приводит к созданию единого общего концепта (смысла) креолизованного текста [1: 12]. В данном случае наблюдается комбинирование зрительного и слухового восприятия, что ведет к структурированию и систематизации информации с одной стороны и увеличению скорости восприятия, запоминания материала и понимания речи с другой. А «чем больше анализаторов участвует в процессе восприятия, тем больше образуется в коре головного мозга временных нервных связей, тем больше создается условий для более прочного запечатления образа в памяти» [4: 13].

Политическая карикатура – один из наиболее ярких видов креолизованного текста, освещающий не только важные политические события, но и имеющий сильно выраженные массмедийные признаки. Более того, большинство политических карикатур посвящены важнейшим и остроактуальным проблемам таким, как избирательные кампании, вопросы войны и мира, коррупции в правительстве. Политическая карикатура выполняет и воздействующую функцию, так как является очень действенным средством формирования общественного мнения, и, следовательно, изучение политической карикатуры является значимым источником информации об общественном сознании.

Политическая карикатура представляет собой рисунок с текстом, изображающий кого-либо в намеренно преувеличенном, смешном, искаженном виде, при этом рисунок является своего рода фоном, с помощью которого раскрывается смысл содержания того или иного события [5]. Карикатуры содержат большой объём лингвострановедческой информации, что позволяет формировать у учащихся представление о специфике политического устройства и национального состава страны изучаемого языка.

При отборе карикатурного материала, по мнению И.В. Харченковой, следует учитывать актуальность проблем, отраженных в карикатуре; наличие

в материале лингвокультурологической информации; уровень коммуникативной и лингвокультурологической компетенции обучаемых; реалии страны изучаемого языка, ее историю, особенности национального характера и менталитета; типичные черты традиционного быта и национального костюма, обычаи, традиции, приметы [6: 101].

Рассмотрим примеры заданий, включающих использование политической карикатуры.

Пример задания №1

Тип задания: поиск нужной информации с использованием интернет-ресурсов.

Форма работы: групповая.

Цель задания: ознакомление с реалиями современной зарубежной политики; развитие умения искать и анализировать информацию; развитие коммуникативных навыков.

Описание задания: класс делится на две группы, где одна группа выясняет символическое изображение осла на карикатуре и его исторические предпосылки, другая – изображение слона. Для этого учащимся представлена возможность использовать интернет-ресурсы. Затем каждая группа делится результатами своего исследования.

ALL IN FAVOR OF TAX CUTS RAISE YOUR RIGHT HAND...

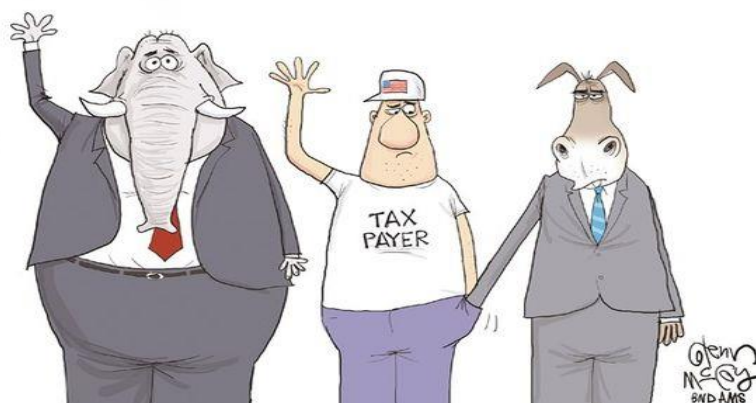


Рис. 1

Пример задания №2

Тип задания: дискуссия.

Форма работы: фронтальная.

Цель задания: информирование учащихся о громких политических событиях, развитие критического мышления.

Описание задания: учащимся предлагается найти на карикатуре идиому (If you can't beat them, join them – Не можешь бороться, тогда возглавь). Далее идёт обсуждение смысла предложенной идиомы, её связь с данным политическим событием и поиск русского эквивалента.



Рис. 2

Пример задания №3

Тип задания: определение авторской идеи.

Форма работы: фронтальная.

Цель задания: развитие умения анализировать посыл карикатур и выражать собственное мнение.

Описание задания: учащимся предлагается проанализировать изображения и дать ответы на вопросы:

-Какую политическую личность вы видите на карикатурах. По каким признакам вы ее определили?

-Как авторы карикатур относятся к данному политическому персонажу?

-Сформулируйте главную мысль авторов карикатуры.

-Что именно высмеивают (изобличают) авторы? Какими художественными средствами достигается комический эффект?

-Сторонниками какой политической позиции являются авторы карикатур?

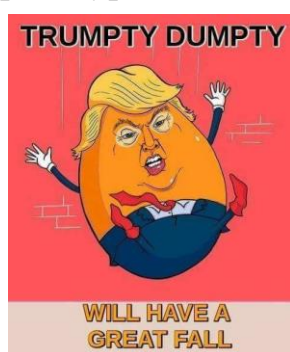


Рис. 3

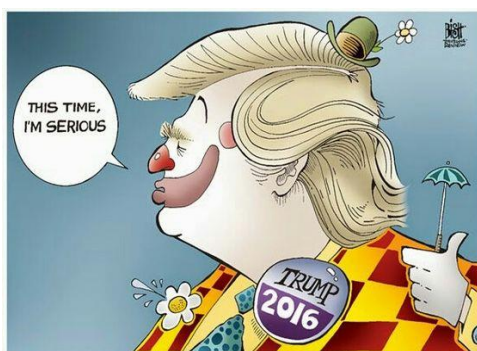


Рис. 4



Рис. 5

Пример задания №4

Тип задания: соотнесение изображения с содержанием.

Форма работы: индивидуальная.

Цель задания: ознакомление учащихся с особенностями английских звукоподражательных слов.

Описание задания: учащиеся соотносят звукоподражательные слова с действиями, изображенными на карикатурах, формулируют значение данных слов:

-Hmmm

-Waaaa

- Bang! Bang!
- Gargle
- Yip
- Grrrowl
- Snap



Рис. 6



Рис. 7

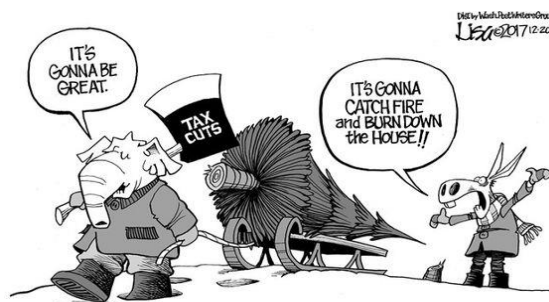


Рис. 8

Пример задания №5

Тип задания: творческое.

Форма работы: парная.

Цель задания: ознакомление учащихся с разговорным стилем англоговорящих стран.

Описание задания: учащимся предлагается вставить в текст слова и фразы разговорного стиля в предложенных карикатурах. Затем идеи учащихся сравниваются с оригинальным текстом.



Рис. 9



Рис. 10

Формирование и роль социокультурной компетенции имеет неразрывную связь с ключевыми целями образования: практической, развивающей и воспитательной. Наиболее значимой является воспитательная задача, поскольку от её решения зависит формирование в современном обществе чувства интернационализма и патриотизма.

Социокультурная компетенция во многом определяет успешность общения с представителями иноязычной культуры, позволяет чувствовать себя комфортно и уверенно в иноязычной среде. Освоение этой компетенции способно помочь учащимся в преодолении культурных барьеров и формирует культуру взаимоотношений людей.

В процессе работы с карикатурами ученики переводят аллегорию рисунков на язык политических фактов и идей. Применение публицистической графики в виде карикатур способствует снятию напряжения и трудностей у учащихся при работе с аутентичным материалом, формированию умения адекватно воспринимать и мгновенно оценивать данное средство, повышает их общую образовательную культуру, расширяет кругозор. Учащиеся приобретают способность реагировать на наглядные объекты массовой общественной информации, критически воспринимать и осмысливать их. В условиях идеологического и политического плюрализма особенно ценный результат освоения методики интерпретации карикатур – это умение определять интересы и ценности социальных групп или отдельных личностей, выраженные той или иной сатирической наглядной агитацией.

Список литературы

1. *Анисимова Е.Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учебное пособие. М.: Академия, 2003.
2. *Березин В.М.* Веселые картинки // Книжное обозрение. 2007. № 6.
3. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2004.
5. *Середина Е.В.* Элементы трагизма и комизма в политической карикатуре // Научный журнал КубГАУ. 2012. №79. С. 606–618.
6. *Харченкова И.В.* Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014.

ПАНДЕМИЯ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ КАК ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПОЯВЛЕНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

*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*

*Девяткова Юлия Александровна
учитель английского языка, гимназия №5, г. Краснокамск
E-mail: lesnikova9@rambler.ru*

THE CORONAVIRUS PANDEMIC AS EXTRALINGUISTIC FACTOR OF NEW ENGLISH WORDS APPEARANCE

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

*Yuliya Devyatkova
English teacher, grammar school №5, Krasnokamsk
E-mail: lesnikova9@rambler.ru*

Аннотация. Статья освещает проблему возникновения в 2020–2021 гг. в английском языке неологизмов, связанных с пандемией коронавирусной инфекции. Дается анализ динамики появления данных лексических единиц, рассматриваются словообразовательные модели, по которым они были образованы, выделяются семантические группы неологизмов.

Ключевые слова: неологизм, коронавирусная пандемия, тематические группы неологизмов.

Abstract. The article highlights the problem of the emergence of neologisms which appeared in the English language in 2020-2021 and are related to the coronavirus pandemic. The article presents the analysis of the dynamics of the lexical units emergence. The word-formation models according to which these lexical units have appeared are discussed and semantic groups of neologisms are defined.

Keywords: neologism, coronavirus pandemic, topical groups of neologisms.

Язык как социальный феномен изменяется под воздействием экстралингвистических факторов. Одним из проявлений языковых изменений являются неологизмы. Согласно Н. М. Шанскому, неологизмы – «новые лексические образования, которые возникают в силу общественной необходимости для обозначения нового предмета или явления, сохраняют ощущение новизны для носителей языка и которые еще не вошли или не входили в общелитературное употребление» [2: 158].

2020 и 2021 гг., ознаменованные ковидной пандемией, охарактеризованы появлением неологизмов, так или иначе относящихся по своей семантике к вышеуказанному заболеванию, во многих языках, в том числе и в английском. В блоге онлайн-словаря *Cambridge Dictionaries Online*, посвященном новым лексическим единицам, зафиксировано 57 английских неологизмов с апреля 2020 по июль 2021 года. Они являются материалом данного исследования.

Динамика появления неологизмов ковидной тематики выглядит следующим образом: за 9 месяцев 2020 г. зарегистрировано 38 неологизмов, за 2021 г. – 19. Наибольшее количество – 10 неологизмов – было отмечено в августе 2020 г., 9 – в мае 2020 г., 7 – в сентябре 2020 г. и в январе 2021 г. Далее наблюдается тенденция к снижению появления новых неологизмов (рисунок).

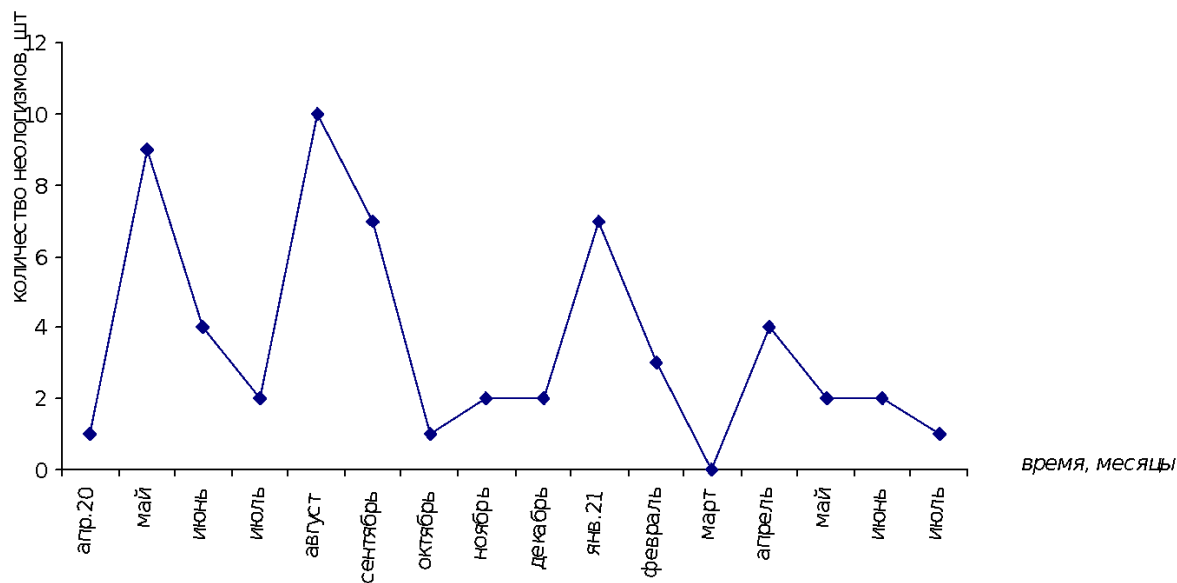


Рис. Появление неологизмов

Что касается частеречной принадлежности, то из 57 английских неологизмов 55 являются существительными и 2 прилагательными (*above-the-mask* и *hyflex*).

Семантический анализ позволил выделить следующие тематические группы неологизмов:

1. Неологизмы, обозначающие заболевания и психологические состояния, связанные с коронавирусной эпидемией:

lockdown foot – a condition resulting from someone having spent lockdown at home in bare feet or slippers, allowing their feet to change shape and making it difficult or painful to wear normal shoes again;

headline stress disorder – a feeling of stress and anxiety caused by reading or watching a lot of negative or worrying news;

coronasomnia – the condition of being unable to sleep because of anxiety related to the coronavirus pandemic;

panpanic – a strong feeling of fear experienced by many people during the covid-19 pandemic, leading to a lack of reasonable thought and action;

long covid – a condition in which people who have had the covid-19 virus continue to have symptoms and feel unwell for a long time;

maskne – acne caused or made worse by wearing a mask;

covid toe – a rash or red swelling on the toes, thought to be a symptom of the covid-19 virus;

coronavision – problems with eyesight that began or worsened during the period of the covid-19 pandemic and lockdown;

lockstalgia – a feeling of nostalgia for the lockdown period of the covid-19 pandemic;

skin hunger – the basic human need to be touched;

twindemic – a widespread outbreak of both flu and covid-19 at the same time;

scariant – any new variant of covid-19 that people are very worried about because of the way it is reported in the media, despite the lack of scientific evidence to suggest it is any more dangerous than the original virus.

2. Неологизмы, номинирующие меры по предотвращению распространения инфекции и новые виды деятельности людей, связанные с борьбой с пандемией:

vaccine hunter – someone who uses the internet to look for and organize covid-19 vaccination appointments on behalf of other people who cannot do this themselves;

medfluencer – a medical doctor who gives advice, recommends products etc. on social media;

space marshal – someone whose job is to make sure people are obeying the rules of physical distancing in places such as shops, libraries etc.;

vaxi taxi – a taxi that picks people up from their home and takes them to a clinic for their Covid-19 vaccination, with the person sometimes being vaccinated while they are sitting in the taxi;

anti-masker – someone who refuses to obey the rule that a mask must be worn in public places to help protect people from covid-19;

air curtain – flow of air that stays around a single aeroplane passenger and helps to prevent viruses from spreading to other people on the plane;

vaccine stamp – a mark made in a passport to show that the holder has been vaccinated against the covid-19 virus;

V-Day – the day when the vaccination programme against the covid-19 virus was launched in the UK;

air bridge – a flight route between two countries where the covid-19 virus is well controlled, enabling people to travel without having to go into quarantine afterwards;

corona corridor – an area that people are allowed to travel through to reach a particular destination as the COVID-19 lockdown measures are gradually eased;

covexit – the process of easing the restrictions on public life imposed by the COVID-19 pandemic;

infodemic – a very large amount of information that is published about a particular problem, some of which is untrue, therefore making it more difficult to find a solution.

3. Неологизмы, обозначающие новые формы взаимодействия людей:

quaranteam – a group of people who go into quarantine together;

microwedding – a wedding to which only a small number of guests are invited;

minimony – a small wedding ceremony that is held instead of, or before, a bigger celebration;

social recession – a period when there is very little contact between all the people in a society;

double bubble – the people from two separate households who are allowed to see each other as part of the gradual easing of restrictions during the covid-19 pandemic;

zumping – the act of ending a relationship by telling the other person during a video call;

covidivorce – the process of ending a marriage as a consequence of the couple spending a large period of time together in lockdown during the covid-19 pandemic;

social bubble – a small group of family and friends who are permitted to see each other as the COVID-19 lockdown measures are gradually eased.

4. Неологизмы, номинирующие дистанционные формы организации работы и образования и связанные с ними риски:

virtual commute – a way for people who work from home to separate their working hours from their personal time more easily;

hyflex – a way of learning in which lessons are given face to face in classrooms and also made available on the internet;

workation – a holiday where you stay in a hotel or other accommodation and work from there;

schoolcation – a family holiday during which the children receive online schooling;

work from anywhere – the activity of working remotely from any location, not necessarily at home;

flexi-schooling – the teaching of children partly at home, usually by their parents, and partly at school;

teletherapy – the treatment of mental illness by discussing someone's problems with them using videoconferencing rather than in person;

zoombombing – the act of joining a meeting on the Zoom videoconferencing platform without having been invited, with the aim of disrupting it, often by posting inappropriate content.

5. Неологизмы, обозначающие новую организацию пространства в период коронавирусной эпидемии:

boffice – a bed used as a workspace by someone who works from home;

pub desk – a table in a pub that someone can use as a desk instead of working at home, usually in return for an hourly or daily payment;

collab house – a large house in which people who work in social media live and work together.

6. Неологизмы, номинирующие специфику ухода за внешним видом и одежды в период пандемии:

crisis beard – a beard grown by a man who is undergoing a difficult or stressful situation;

lockdown tache – a moustache that its wearer has allowed to grow during lockdown;

above-the-mask – describes a beauty treatment or product that is used on an area of the face above where a mask is worn, such as the eyes or forehead;

zoomwear – a style of dressing that involves wearing clothes suitable for the office above the waist and casual clothing below the waist.

7. Неологизмы, описывающие изменения в финансово-экономических привычках людей и экономические последствия пандемии:

revenge spending – the activity of shopping more than usual as a reaction to not having been able or allowed to do so for a period of time;

social commerce – the use of social media websites to buy and sell products and services;

spendemic – a sudden tendency for people to spend money, usually on unnecessary things;

revenge travel – the activity of travelling and going on holiday more than usual as a reaction to not having been able or allowed to do so for a period of time;

shecession noun – an economic recession that affects mostly women.

8. Неологизмы, номинирующие новые виды отдыха и соотношение работы и отдыха:

homecation – a holiday spent completely at home;

anthropause – a period of time during which human activity and movement is greatly reduced;

Blursday – a humorous way of referring to any day of the week in the time of the covid-19 pandemic, from the fact that it is sometimes difficult to know which day it is.

9. Неологизмы, номинирующие новые поколения:

quaranteen – a teenager in the time of the covid-19 lockdown;

coronial – someone who was born around the time of the covid-19 pandemic.

Теперь остановимся на словообразовательных моделях, по которым образованы рассматриваемые неологизмы. Наиболее распространенной моделью словообразования неологизмов, связанных с коронавирусной инфекцией (45,6%), является словосложение. По этой словообразовательной модели образованы:

zoom + wear = zoomwear;

zoom + bombing = zoombombing;

above + the + mask = above-the-mask .

Необходимо обратить внимание на то, что модель словосложения подразумевает не только слова, которые пишутся слитно, но и словосочетания, в состав которых входят ранее уже существовавшие слова, но их совместное сочетание придает новое значение [1: 47-50]. Следовательно, целесообразно

относить словосочетания к словообразовательной модели – словосложение, так как группировка активно используемых носителями языка слов приводит к образованию словосочетания с новым значением. К таким случаям относятся: *social bubble*, *corona corridor*, *double bubble*.

Вторым по частотности способом словообразования в изучаемой группе неологизмов является словослияние (42,1%). Примерами могут служить следующие слова:

covid + exit => covexit;
covid + divorce=> covidivorce;
home + vacation => homecation;
mask + akne => maskne ;
pandemic + panic => panpanic .

Аффиксация как способ словообразования менее частотен (7%) и может быть продемонстрирован на следующих примерах:

anthro+ pause= anthropause;
micro + wedding = microwedding;
zump + ing = zumping;
tele+ therapy = teletherapy.

Не частотны случаи комплексных видов словообразования, когда словосложение сопровождается сокращением (*flexi-schooling*, *collab house*) (3,5%). Одна лексическая единица представляет собой неологизм, основанный на переосмыслении значения: *V-day*, поскольку изначально это слово означает *Victory Day*, но в период пандемии приобретает новое значение – «день начала вакцинации».

Пандемия коронавирусной инфекции явилась очень значимым экстралингвистическим фактором для появления новых слов в английском языке, охватив разные сферы жизни человека.

Список литературы

1. *Авдеенко И.А., Шунейко А.А.* Стереотипы речевого поведения // *Русская речь*. 2011. № 1. С. 70–73.
2. *Шанский Н. М.* Лексикология современного русского языка. М., 1964. 423 с.
3. Cambridge Dictionaries Online [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionaryblog.cambridge.org/> (дата обращения: 30.07.2021).

РАБОТА С КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИМИ РЕАЛИЯМИ В ПРОЦЕССЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С ЦЕЛЬЮ ДРАМАТИЗАЦИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

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*

Ходырева Юлия Валерьевна

*учитель английского языка
МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми
E-mail: yulia-khodyreva@mail.ru*

WORKING WITH CULTURAL AND HISTORICAL REALIA IN THE PROCESS OF SEMANTIC READING OF A LITERARY TEXT FOR DRAMATIZATION IN HIGH SCHOOL

Galina E. Grigorieva, Ph.D

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

Yulia V. Khodyreva

*English teacher
Boarding school No. 4 for students with disabilities, Perm
E-mail: yulia-khodyreva@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам методики работы с культурно-историческими реалиями английского художественного текста в старших классах. В ней предложена система специальных приемов анализа английских реалий на разных этапах смыслового чтения произведения с целью его дальнейшей драматизации, что представляет интерес для учителей старших классов и методистов.

Ключевые слова: смысловое чтение, драматизация, реалии, интерпретация, текст.

Abstract. The article is devoted to the methodology of working with the cultural and historical realia in English literary texts in high school; it offers a system of special techniques for analysing realia at different stages of semantic reading aimed at further dramatization. It will be useful for high school teachers and methodologists.

Keywords: semantic reading, dramatization, realia, interpretation, text.

Драматизация, или театрализованная постановка, является одной из эффективных технологий обучения иностранному языку и культуре стран изучаемого языка. Процесс подготовки и создания спектакля – это многоплановый процесс, который соотносится со всеми целями обучения и формирует целый спектр компетенций учащихся.

Во-первых, технология драматизации развивает умения интерпретировать текст и транслировать проинтерпретированные смыслы через игру на сцене зрителю с минимальными потерями. Если готового сценария спектакля не существует и учащимся предстоит создать его совместно с учителем, то формируются умения создавать вторичные тексты с целью трансляции (синтеза) проинтерпретированных в ходе анализа текста смыслов. Соответственно, драматизация формирует фонетические, фонологические, лексические и грамматические навыки, умение трансформировать и перефразировать текст, передавать подтекст и скрытые смыслы, закодированные автором оригинала, а также развивает эмоциональный интеллект учащихся.

Во-вторых, именно в процессе чтения художественного произведения и создания на его основе спектакля, учащиеся не просто прорабатывают текст оригинала и текст сценария, а знакомятся с культурными аспектами языка [3], осознают их и присваивают как личностно-значимые. Культурно-исторические реалии, присутствующие в первичном тексте оригинала, передаются в спектакле как через вербальные, так и через невербальные коды: декорации, антураж, костюмы, музыку.

Особенно продуктивна и интересна работа с аутентичной художественной прозой с целью последующей драматизации: работая над такими текстами, учащиеся выходят за рамки учебного материала, то есть не изучают язык «изолированно» и «адаптированно», а погружаются в реальную ситуацию функционирования языка и культуры. В наше время всемирной политической, экономической и культурной интеграции во главу угла системы знаний о человеке поставлены принципы культурной антропологии, и чтение оригинальных текстов (или их адаптированных вариантов) художественной прозы на уроках – это окно в хранилище социокультурной информации [2]. Извлечение и анализ культурно-исторического контекста английского произведения, его переосмысление и творческое представление на сцене – это трудная и серьезная работа, требующая применения специальных заданий и приемов, цель которых – верная, т.е. адекватная, интерпретация этого контекста в спектакле [1].

Чтение английского художественного текста, предназначенного для последующей драматизации, согласно требованиям ФГОС, должно основываться на принципах смыслового чтения. Навыки чтения относятся к универсальным учебным действиям и носят метапредметный характер, поэтому его составляющие будут присутствовать в структуре всех учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных.

Перечислим основные навыки, которые необходимо развивать для эффективной читательской деятельности на иностранном языке:

- вычленять смысловую информацию;
- читать по ключевым словам;
- работать со словарем;
- использовать сноски и комментарии, предлагаемые в тексте;
- интерпретировать и трансформировать текст;
- интерпретировать культурно-исторический контекст.

Рассмотрим этапы чтения художественного произведения с целью последующей драматизации. Данные этапы были выделены в процессе реализации международного проекта «Культура России и Британии в зеркале преподавания иностранного языка и литературы», реализованного Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом и Оксфордским университетом. В работе принимали участие школы г. Перми, в том числе МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми. Одновременно предложим приемы работы с культурно-историческими реалиями на каждом из этапов.

1. Подготовительный (предтекстовый) этап чтения произведения

Задачи этапа: постановка цели и задач работы над текстом; актуализация или знакомство с основными понятиями, терминами; мотивирование участников, запуск механизма антиципации – прогнозирования содержания произведения.

Приемы работы с реалиями (рис.1)

Прием 1. Read the different definitions of the term "realia". How are they similar? How do they differ? Discuss in pairs.

Участникам на карточках предлагаются разные определения термина «реалия», например, определения О.С. Ахмановой, С. Влахова и С. Флорина, А.Д. Швейцера, Р.К. Миньяр-Белоручева и др.

Прием 2. Choose the pictures with British realia and give definitions for them:



Рис. 1. Реалии британской и русской культур в изображениях

2. Этап изучающего чтения (текстовый этап)

Задачи этапа: понимание текста и творческая интерпретация культурно-исторического контекста с элементами театральной технологии (например, интонирование, обсуждение мизансцен, поз, костюмов, декораций, музыкального и светового оформления и др.). В зависимости от уровня знания языка учащимся может потребоваться адаптированный вариант текста произведения. На этом этапе участники при чтении вычленяют английские реалии, обсуждают их значения, интерпретируют их для передачи на сцене.

Приемы работы с реалиями

Прием 1. Транскрипция, транслитерация имен собственных и географических названий. Для тренировки предлагается ученикам самим изготовить карточки, на которые они записывают по-английски имена собственные из произведения и географические названия, встреченные в тексте. Затем обмениваются этими карточками, передают письменно на русский язык реалии, указанные там, а затем проверяют друг друга.

Прием 2. Аналитический комментарий – прием устного комментирования любых читательских сложностей языкового, историко-культурного, бытового характера, понимание того, что необходимо для передачи на сцене национального колорита произведения.

Прием 3. Визуальный комментарий – комментарий текста с помощью какого-либо визуального способа: видеофрагментов, репродукций картин и иллюстраций к тексту, аудиозаписей, использование любых ресурсов интернета и др.

Прием 4. Использование культурологических и страноведческих словарей, различных энциклопедий для уточнения деталей историко-культурологического контекста.

Прием 5. Во время чтения текста учащиеся самостоятельно подбирают определения к реалиям из произведения и обсуждают их:

Read and match the definition of the realia and make sentences with them.

В качестве примера приведем культурно-исторические реалии из сказки Дж. Айкен «The Third Wish» (рис.2).

1. Swan	a. the banks are richly overgrown with moss
2. Welsh rarebit	b. a traditional two-storey brick house with dining room and garden
3. British house	c. a big beautiful water bird
4. Mossy banks	d. a dish consisting of a hot dish-based sauce served over slices of toasted-bread

Рис. 2. Вариант карточки на соотнесение реалий и их дефиниций

Прием 6. Мозговой штурм, круглый стол по обсуждению значения реалий и выбора тех, которые необходимо показать в спектакле.

Прием 7. Использование различных карт для изучения географических реалий, встреченных в прочитанном тексте.

Look at the map and find the geographical realia. Find on the map and show them. Give a description.

Прием 8. Для проверки знания и понимания культурно-исторического и бытового контекста произведения можно использовать задания типа «True or false questions», «Fill in the gaps», «Fill in the blanks with the correct words from the list» и т.д.

3. Этап создания сценария спектакля на основе первичного текста

Задачи этапа: драматическая интерпретация художественного текста, исполнительский анализ произведения и его режиссерская проработка. На этом этапе участники работают над тем, как правильнее и интереснее представить английские реалии в спектакле.

Приемы работы с реалиями

Прием 1. Draw sketches of realia to create a scenery and some requisite for the performance [5].

Прием 2. Художественный монтаж – преобразование текста в таблицу, основу для будущего сценария с проработкой реалий [4].

Участники заполняют таблицу своими наблюдениями и размышлениями индивидуально, в парах или всем классом. В этом случае таблицу можно расчертить на большом листе ватмана или вывести на экран через проектор:

Fill out the table with your ideas individually, in pairs or in groups:

Episode (pages, titles)	Ideas
Characteristics of the stage (scenery)	
Scheme of the movement of people and objects	
Sound design	
Lighting design	
Description of characters and actions	
Realia	
Time of action	

Прием 3. Режиссерский комментарий. В программе Word участники могут оставлять свои замечания, делать выноски, оставлять свои идеи по интерпретации и способах трансляции реалий на сцене прямо по ходу текста. Облачные технологии позволяют составлять такой комментарий одновременно нескольким участникам процесса, доступ к редактированию документа может быть открыт на необходимое для работы время (рис. 3).

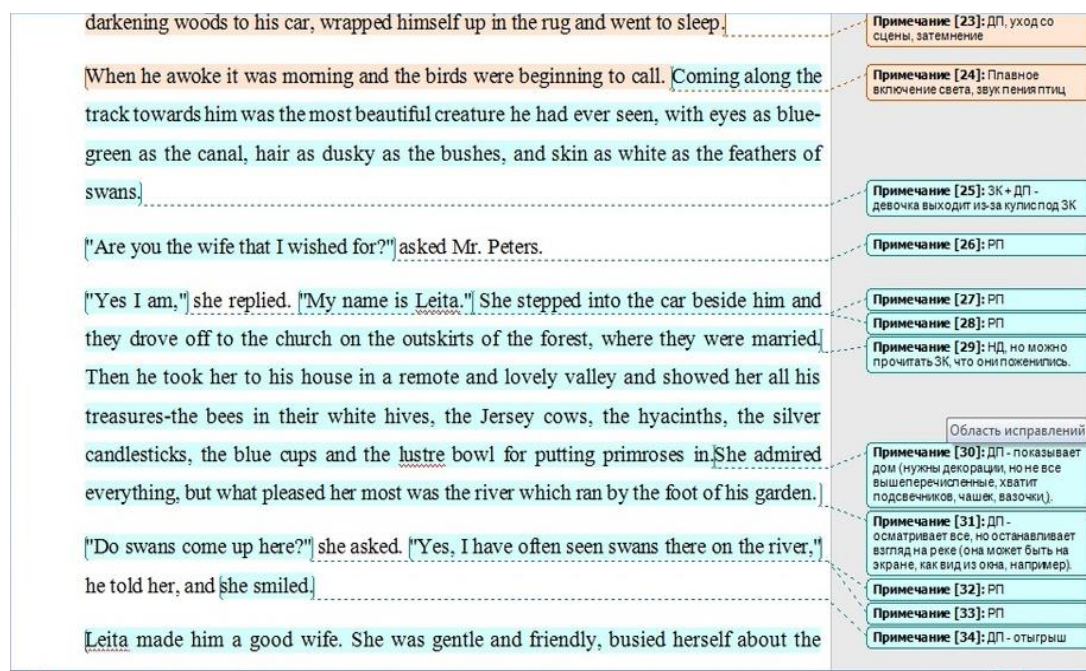


Рис. 3. Режиссерский комментарий с выносками

4. Этап репетиций и непосредственной инсценировки

Задачи этапа: создание читательской интерпретации текста в виде спектакля или инсценировки.

Приемы работы с реалиями

Работа с ознакомлением и осмыслением культурно-исторических реалий на данном этапе часто уже сводится к минимуму. Тем не менее, если результаты работы на предыдущих трех этапах нуждаются в коррекции – что часто выявляется именно в ходе репетиций – то происходит коррекция интерпретации с использованием любых из вышеперечисленных приемов. Иногда необходимо снова обращаться к тексту оригинала, проводить анализ и обсуждение. Кроме этого, трансляция аутентичности постановочного текста может происходить в процессе создания афиши и/или программки к готовому спектаклю.

Прием 1. Создание афиши к спектаклю или инсценировке. Задача – познакомить с правилами создания афиш, сформировать образ спектакля изобразительными средствами. Можно создать несколько вариантов афиш, изобразив на них, среди прочих образов, культурно-исторические реалии из прочитанного английского текста.

Прием 2. Создание программки к спектаклю, т.е. печатный указатель (путеводитель) по спектаклю,

Прием 3. Видеосъемка постановки на сцене для последующей рефлексии. Прием очень важен, поскольку в таком случае после спектакля участники смогут посмотреть на результат своей работы со стороны, целостно воспринять и более объективно оценить ее, в том числе, оценить успешность трансляции на сцене культурно-исторического контекста художественного произведения. Видеосъемка также даст возможность расширить круг зрителей и, соответственно, круг тех, кто сможет оценить результат драматизации.

5. Этап рефлексии

Задачи этапа: оценивание и самооценивание драматизации; осмысление ситуации успеха; обозначение перспектив.

Приемы работы с реалиями

Прием 1. Ролевая игра «Зрители и критики обсуждают спектакль». Учащиеся получают роли зрителей и критиков различных возрастов, пола, национальности, сферы деятельности и обсуждают спектакль (который поставили и сыграли сами), выражая положительные и отрицательные точки зрения. Особый момент в обсуждении должна занимать степень аутентичности постановки, т.е. приближения к задуманному автором художественного произведения культурно-историческому фону.

Прием 2. Написание рецензии на спектакль. Учащиеся пишут рецензии на собственный спектакль с точки зрения театрального критика. Необходимо выделить и аргументировать положительные и отрицательные стороны постановки и дать оценку степени аутентичности. Одновременно двое или трое учащихся читают «присланные в журнал» рецензии и отбирают лучшую – при этом их задача заключается в том, чтобы аргументированно объяснить свой выбор всем «авторам присланных рецензий».

Подводя итоги, отметим, что технология драматизации – это развитие образного и критического мышления старшеклассников, познание многомерной пространственно-временной реальности и культурно-исторического пласта в процессе переработки и воссоздания их в своем сознании.

Список литературы

1. *Белькова А.Е., Чубак П.А.* Методические способы формирования читательского интереса // Молодой ученый. 2016. № 11.
2. *Палешева Е.А.* Аутентичные тексты как средство развития познавательного интереса учащихся при обучении чтению на уроках английского языка в старших классах средней школы // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв». Киров, 2011.
3. *Пассов Е.И.* Современное направление в методике обучения иностранным языкам. Воронеж, 2002.
4. *Шаяхметова Л.Х.* Технология драматизации как средство обучения иностранным языкам (на примере внедрения спецкурса на отделении искусств) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-dramatizatsii-kak-sredstvo-obucheniya-inostrannym-yazykam-na-primere-vnedreniya-spetskursa-na-otdelenii-iskusstv> (дата обращения: 26.05.2021).
5. *Phillips Sarah.* Drama with children. OUP Oxford, 1999.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ PROGRESS.ME ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДОБРОВОЛЬЦЕВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Казанцева Ангелина Николаевна
аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: linaangelina0807@yandex.ru

TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR VOLUNTEERS USING THE LINGUISTIC EDUCATIONAL PLATFORM PROGRESS.ME

Angelina N. Kazantseva
Postgraduate student of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
E-mail: linaangelina0807@yandex.ru

Аннотация. Информационно-коммуникационные технологии прочно вошли в современную систему обучения иностранным языкам. В многообразии доступных инструментов реализации педагогических идей встает вопрос о выборе наиболее эффективных средств обучения. В данной статье приводится анализ лингвистической образовательной платформы Progress.me, специализированной площадки с комплексом инструментов для обучения иностранным языкам. Описание функциональных возможностей платформы основывается на примере ее использования для обучения иностранному языку добровольцев для участия в международных добровольческих проектах. Представлены результаты обучения добровольцев английскому языку с использованием описанной платформы.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, лингвистическая образовательная платформа, обучение для специальных целей, курс английского языка для волонтеров.

Abstract. IT-technologies have become an integral part of the modern system of teaching foreign languages. They offer a variety of tools to implement pedagogical goals, which raises the question of choosing the most effective platform for organizing education. This article analyses Progress.me, the new linguistic educational platform for the Russian educational market. It provides the description, effectiveness and results of its usage for teaching English to volunteers who learn the language to take part in international volunteer projects.

Keywords: teaching foreign languages, linguistic educational platform, ESP, English for volunteers.

Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стало обыденным элементом современной системы образования. Электронные образовательные ресурсы, то есть образовательные ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме и включающие в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них, в настоящее время применяются на всех ступенях и в разных видах обучения. Внедрение ИКТ в образовательный процесс объясняется рядом достоинств, которые выгодно выделяют электронное обучение перед традиционными способами обучения.

Глобальное цифровое пространство отвечает современным парадигмам образования о личностно-ориентированном обучении, индивидуализации и дифференциации учебной деятельности, формировании мотивации к учению, саморазвитии обучаемых [1]. Электронное обучение представлено широким выбором инструментов, которые позволяют настраивать индивидуальную траекторию обучения в зависимости от уровня имеющихся знаний и потребностей в их приобретении, обучаться разнообразно и поддерживать постоянный интерес к обучению через выполнение множества типов заданий и постоянное саморазвитие в процессе приобретения новых знаний. Такие возможности глобального цифрового пространства в области обучения вместе с увеличением общего уровня цифровизации жизни, вызванного в том числе неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, и общим повышением интереса людей к IT-технологиям, создали благоприятные условия для широкого применения ИКТ в образовании.

В данной статье описан опыт использования лингвистической образовательной платформы Progress.me [3] как одного из инструментов электронного обучения добровольцев, чему посвящена тема диссертационного исследования автора статьи. Потребность в разработке специализированной программы обучения иностранному языку добровольцев обусловлена активизацией международного добровольчества по всему миру, поддержкой различных форм добровольчества на государственном уровне в нашей стране, а также ростом числа активных добровольцев, с одной стороны, и недостаточно разработанной методической базой в области языкового обучения добровольцев для международного добровольчества, с другой [2].

Идея по организации обучения в дистанционном режиме обусловлена несколькими причинами. Во-первых, автор искал инструмент обучения, который сделал бы процесс обучения доступным для добровольцев из разных регионов России. Во-вторых, существовал особенный интерес к использованию ИКТ в процессе обучения как современному способу организации иноязычного обучения, который активно применяется в онлайн-школах и в традиционной образовательной среде. В-третьих, выбор дистанционного формата обучения с использованием лингвистической образовательной платформы был обусловлен тем, что время проведения исследования совпало с ограничениями, вызванными сложной

эпидемиологической обстановкой, когда обучение в традиционном формате оказалось недоступным.

Мы определяем лингвистическую образовательную платформу (ЛОП) как интернет-ресурс учебного назначения, подготовки или генерирования учебно-методических и организационных мероприятий по обучению иностранным языкам, а также сервисные «настройки» этой программы. ЛОП обладает рядом преимуществ перед другими образовательными ресурсами, которые используются в системе иноязычного образования:

- технические возможности ЛОП адаптированы для создания типовых заданий, которые наиболее часто используются при обучении иностранным языкам;

- конструктор заданий ЛОП прост в использовании, отнимает немного времени на разработку урока и запрограммирован таким образом, что позволяет внедрять в уроки почти любой необходимый материал, самостоятельно созданный преподавателем или взятый им из сторонних электронных ресурсов в соответствии с образовательными целями;

- преподаватель имеет возможность создать авторский курс, содержащий уникальное наполнение в соответствии с нуждами обучающихся и их личными характеристиками;

- ЛОП предполагает синхронное обучение в режиме онлайн под руководством преподавателя, с возможностью проверки выполненных заданий, переключения обучающихся между материалами, что создает ощущение пребывания в традиционном классе;

- ЛОП делает обучение комфортным, концентрированным и эстетичным, объединяя в единой лаконичной экосистеме темы курса, задания отдельных занятий, домашние и проверочные задания к ним, а также предлагая к использованию возможности встроенного онлайн-переводчика, словаря, чата и других технологических инструментов;

- ЛОП позволяет создавать интерактивные упражнения и дополнять их авторским дизайном – картинками, заметками, аудио-, видео- и текстовыми материалами, что делает процесс обучения интересным и мотивирующим для людей разного возраста;

- ЛОП позволяет создавать структурированный интерактивный образовательный курс, включающий задания для освоения всех видов речевой деятельности;

- как правило, ЛОП запрограммирована для работы на разных устройствах (персональных компьютерах, планшетах, мобильных телефонах), чтобы обеспечить доступ к занятиям с любого устройства и из любой точки мира, где есть подключение к сети Интернет.

Кроме отмеченных выше преимуществ, стоит отметить, достоинство использования ЛОП в обучении иностранному языку для специальных целей, в нашем случае для подготовки к участию в международных добровольческих проектах. Поскольку такая платформа работает по принципу индивидуальной авторской вовлеченности в разработку

контента, она позволяет наполнить курс практически любым содержанием с учетом запросов обучающихся. При этом интуитивность интерфейса и наполненность виртуального класса всеми необходимыми для изучения иностранных языков элементами позволяет комфортно использовать платформу в обучении людей разного возраста и с разным уровнем владения IT-технологиями.

Выбор ЛОП Progress.me автором статьи во многом основан на опыте работы в качестве преподавателя в крупнейшей в СНГ онлайн-школе иностранных языков Skyeng, чей интерфейс показался наиболее современным и привлекательным как для преподавателей, так и для учеников, которые, независимо от пола, возраста, места проживания и опыта обучения с использованием систем дистанционного обучения, с легкостью пользовались инструментами платформы Skyeng в ходе онлайн-занятий и самостоятельного выполнения домашнего задания.

Имея опыт преподавания английского языка на ЛОП, а также знания о технических потребностях в организации учебного материала при обучении иностранным языкам, автор выделил следующие элементы, которыми должна обладать ЛОП для удобного проведения обучения на ней:

- наличие функции конструктора собственных материалов и простая система использования конструктора;

- возможность с помощью конструктора заданий загружать в экосистему ЛОП файлы с разным разрешением (doc., docx, pdf, jpeg, png, gif, добавлять активные ссылки со сторонних сайтов);

- наличие единого виртуального класса, в котором структурированно хранится вся необходимая для организации обучения информация (личный кабинет, расписание, информация об обучающихся, курс, уроки, заметки для преподавателя и обучающихся, домашнее задание, чат, встроенный словарь, видеосвязь для общения);

- хорошо продуманный и стильный интерфейс (интуитивная понятность использования, предсказуемость, минималистичность, наличие всех важных опций, простые принципы использования, быстрая загрузка);

- возможность конструировать, отправлять для выполнения и автоматически проверять домашние задания;

- наличие вспомогательных инструментов, которые являются необходимыми компонентами урока иностранного языка (например, онлайн-переводчик, личный онлайн-словарь для записи новых слов).

Проведя анализ существующих на рынке электронных образовательных ресурсов для обучения иностранным языкам, автор пришел к выводу, что наиболее оптимальной средой для размещения онлайн-курса иностранного языка для добровольцев является лингвистическая образовательная платформа Progress.me. Платформа обладает всеми достоинствами ЛОП и отвечает всем потребностям преподавателя иностранного языка, обозначенным выше.

Progress.me работает в России около 4 лет, но за это время уже получила признание со стороны более 100 000 пользователей. Партнерами

платформы являются такие компании, как MTS Startup Hub, Global Venture Alliance, университеты НИУ ВШЭ и МГУ, корпорация «Российский учебник», издательство «Дрофа», издательство – полиграфический центр «Каро» и некоторые школы иностранных языков.

В рамках организации диссертационного исследования с использованием лингвистической образовательной платформы Progress.me было организовано обучение 70 добровольцев иностранному языку для участия в международных добровольческих проекта. Для этих целей был разработан курс из 10 тем, направленных на комплексное развитие речевой деятельности на уровне, необходимом для осуществления иноязычной коммуникации с иностранными коллегами, а также изучение вопросов международного добровольчества на иностранном языке. Было организовано обучение добровольцев и специалистов, вовлеченных в изучение вопросов добровольчества или работу с добровольцами из Пермского края, Москвы и Московской области в группах (сильной и средней; $N=65$) и индивидуально ($N=5$) по организованному расписанию.

Эффективность обучения измерена путем тестирования обучавшихся до и после обучения. В качестве инструмента оценки использованы инструменты математической статистики (таблица).

Сравнительная таблица результатов тестирования до и после обучения иностранному языку добровольцев с использованием лингвистической образовательной платформы

Тестирование на владения иноязычной лексикой для международного добровольчества						
ДО				ПОСЛЕ		
	Показатели групп			Показатели групп		
Стат пок-ль	Ср	Сил	Инд	Ср	Сил	Инд
Среднее	16,41	22,65	17,8	21,36	26,85	23,4
Стандартная ошибка	0,305	0,508	1,828	0,39	0,399	1,503
Медиана	17	23	16	21	27	24
Стандартное отклонение	1,902	2,591	4,087	2,433	2,034	3,362
Минимум	12	17	13	17	22	18
Максимум	19	27	23	26	30	27

Как видно из таблицы, после обучения средние результаты тестирования, медианные показатели, а также крайние значения показателей (минимальное

и максимальное количество баллов) значительно выросли в всех обученных группах. Так, средний показатель в средней группе увеличился на 4,95, в сильной группе – на 4,2, а у индивидуальных обучающихся – на 5,6. Медиана результатов тестирования, то есть сумма баллов, набранных по результатам тестирования, находящаяся в середине ранжированного ряда всех результатов участников в средней и сильной группах выросла на 4, а в индивидуальной группе – на 8. Минимальные показатели после обучения выросли на 5 баллов во всех группах обучавшихся, а минимальные на 5 баллов в средней группе, на 3 балла в сильной группе и на 4 балла у тех обучающихся, кто занимался с преподавателем индивидуально.

Безусловно, говоря о положительной динамике обучения, нельзя основную и единственную положительную роль возлагать лишь на образовательную платформу, где проходило обучение. Однако, нельзя не отметить, что ее функциональные возможности улучшили формат, в котором преподносилось содержание курса. Об этом говорят и данные опроса, который был проведен среди обучившихся на платформе участников. В перечне вопросов, которые были заданы, автор интересовался сложившимся у обучившихся отношением к ЛОП, на которой проходило обучение. Участники положительно отозвались об использовании Progress.me, во-первых, потому что для многих обучение на специализированной лингвистической образовательной платформе оказалось в новинку и оставило положительные эмоции. Обучающиеся отметили интерактивность платформы, то есть перевод обучающих заданий в онлайн-режим, а также возможность обучения в комфортной среде, как большое достоинство для изучения иностранного языка. Также позитивно была оценена организация обучения по принципу «одного окна», когда все необходимые инструменты обучения и материалы хранятся в одном месте. Кроме этого, было обнаружено, что люди разного возраста и с разным уровнем владения современными образовательными сервисами без труда научились пользоваться личным кабинетом обучающегося, вероятно, благодаря интуитивно понятному интерфейсу платформы.

В заключение стоит отметить, что на платформе имеется функция бесплатного 7-дневного доступа к ее инструментам, когда любой заинтересованный пользователь может изучить функционал платформы и попробовать разработать собственный курс.

Исследование и тестирование современных возможностей электронных образовательных ресурсов способствует совершенствованию информационной компетентности преподавателя, мотивирует обучающихся к получению знаний и улучшает общие учебные показатели. По нашему мнению, ЛОП Progress.me представляет собой пример эффективной и современной площадки обучения иностранным языкам, которая способна значительно улучшить процесс овладения всеми видами речевой деятельности в необходимом объеме. Опыт обучения иностранному языку с использованием ЛОП добровольцев для участия в международных добровольческих проектах на практике доказывает эффективность использованного инструмента обучения.

Список литературы

1. *Владимирова Л.П.* Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные язык в высшей школе. 2014. №2(29). С. 68–72.
2. *Казанцева А.Н.* Обучение английскому языку для участия в международных социально ориентированных проектах // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2019. № 2. С. 262–267.
3. Лингвистическая платформа нового поколения Progress.me [Электронный ресурс]. URL: <https://progressme.ru/> (дата обращения: 31.05.2021 г.).

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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*

Батыкова Анна Сергеевна

*студентка гр. зм722 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: annabatykova@gmail.com*

EFFICIENCY OF THE USE OF GROUP WORK IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Anna Kantsur, Ph.D

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

Anna Batykova

*student of the Faculty of Foreign Languages, group zm722,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: annabatykova@gmail.com*

Аннотация. Работа в группах становится не только более привлекательной альтернативой жестко регламентированному управлению учебным процессом, но и эффективной заменой общения студентов с носителем языка, а также инструментом создания иноязычной среды для развития коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык. В статье рассматриваются особенности организации групповой работы на уроке иностранного языка и приводятся педагогические аргументы в пользу использования данной формы работы на уроке.

Ключевые слова: групповая работа, коммуникативная компетенция, индивидуализация, мотивация, обучение в сотрудничестве.

Abstract. Group work is not only a more attractive alternative to the strictly regulated management of the educational process, but also an effective substitute for communication of students with native speakers, as well as a tool of creation of foreign language environment for the development of communicative competence of foreign language learners. The article discusses the features of the organization of group work in the classroom and provides pedagogical arguments in favor of using this form of work in the classroom.

Keywords: group work, communicative competence, individualization, motivation, learning in collaboration.

Современное обучение иностранному языку – это обучение общению, обучение в процессе общения и, прежде всего, общения учащихся друг с другом [2]. Эффективность современного урока иностранного языка в настоящее время во многом зависит от подхода учителя к его организации и от тех форм социального взаимодействия, которые он выбирает для своего урока. Принято выделять четыре основные формы социального взаимодействия на уроке – фронтальную, индивидуальную, парную и групповую. Стоит отметить, что каждая из этих форм имеет свои достоинства и недостатки, тем не менее, при разумном применении всех этих форм можно достичь высокой эффективности работы на уроке.

Групповая работа относится к коллективным формам социального взаимодействия - ее характеризует непосредственное взаимодействие между учащимися и их совместная согласованная деятельность. Согласно определению Е.Н. Щурковой, «групповая работа – это организованное взаимодействие двух или более индивидов как совокупного субъекта с миром, объединенных единой целью и совместными усилиями по ее достижению» [1].

Групповая деятельность учащихся на уроке состоит из следующих этапов:

1. Предварительная подготовка учащихся к выполнению группового задания, постановка учебных задач, краткий инструктаж учителя.

2. Обсуждение и составление плана выполнения учебного задания в группе, определение способов его решения (ориентировочная деятельность), распределение обязанностей.

3. Работа по выполнению учебного задания.

4. Наблюдение учителя и корректировка работы группы и отдельных учащихся.

5. Взаимная проверка и контроль за выполнением задания в группе.

6. Сообщение учащихся по вызову учителя о полученных результатах, общая дискуссия в классе под руководством учителя, дополнение и исправление, дополнительная информация учителя и формулировка окончательных выводов.

7. Индивидуальная оценка работы групп и класса в целом.

Одним из самых важных этапов организации групповой работы является распределение учащихся на группы, ведь эффективность работы в группе будет целиком и полностью зависеть от правильности формирования групп.

Оптимальной величиной группы является 4–6 человек. При меньшем количестве участников работа в группе может оказаться неэффективной, а при большем количестве участников не все учащиеся будут принимать участие в обсуждении [7].

Для успешной групповой работы необходимо подобрать состав групп, которые могут быть скомплектованы по разным критериям, например:

по желанию; по однородности и разнородности учебных способностей; случайным образом; по содержанию задания [3; 4].

Таким образом, у учителя есть широкие возможности варьировать состав групп в зависимости от уровня подготовки учащихся, поставленных целей учебного задания, от эмоционального состояния учеников и от уровня форсированности коммуникативных действий.

Затем учитель объявляет тему, цель и задачи урока, обеспечивает учащихся необходимыми инструкциями, выдает материал и поясняет задания, которые тем предстоит выполнить. Его пояснения должны быть четкими и понятными для всех учащихся, для этого он может сопровождать пояснения примерами и иллюстрациями.

Перед непосредственным началом работы в группе учитель может распределить роли участников групп. Распределение ролей в группе помогает правильно организовать работу над заданиями, учащиеся знают, кто за что отвечает, но при этом каждый принимает участие в обсуждении заданий.

Помимо инструкций к выполнению заданий учитель также должен установить время выполнения каждого задания. Время является одной из ключевых проблем при организации групповой работы, так как темп работы у всех групп может быть разным, даже если учитель пытается сформировать группы по принципу схожести в темпе работы. Для такой проблемы существует выход – учитель может дать дополнительные задания группе, быстрее справившейся с работой.

Подведение итогов может быть проведено по-разному: учащиеся-репортеры могут выходить и презентовать итоги работы в группе перед всем классом, в то время как остальные учащиеся слушают, дополняют и задают вопросы.

Немецкие методисты рассматривают такой метод, как *Wirbelgruppe* («смешанная группа») в качестве возможного варианта подведения итогов работы группы [7].

В ходе такого метода при подведении итогов участники одной группы отправляются в другие группы. Таким образом, образуются новые группы, а прежние, в свою очередь, смешиваются. В своей группе остается только лишь один из участников. Каждый из членов прежних групп представляет результаты своей группы.

На этапе оценивания учитель должен помнить, что при такой форме работы, как групповая, сложно оценивать каждого участника в отдельности, поэтому выставляется общая оценка за результаты групповой работы.

Методисты рекомендуют использовать работу в малых группах (включая работу в парах) в процессе обучения иностранному языку.

Существует, по крайней мере, пять педагогических аргументов в пользу групповой работы в процессе изучения иностранного языка.

Групповая работа позволяет увеличить время говорения обучающихся на иностранном языке, улучшить качество речи студентов, индивидуализировать обучение, создать положительный эмоциональный климат в речевой группе,

повысить мотивацию к изучению иностранного языка. Рассмотрим каждый из них в отдельности.

Групповая работа *увеличивает время говорения* на иностранном языке. Одной из главных причин неудовлетворительного владения иностранным языком является отсутствие достаточного количества времени, выделяемого на освоение нового речевого материала. Эта проблема особенно актуальна для больших классов (около 30 человек) в условиях которого студенты должны развить навыки восприятия иноязычной речи на слух, навыки устной речи и т.п.

В процессе анализа многочисленных занятий авторы исследования Джеймс Хоткер и Уильям Албранд [6] констатировали, что при жестко регламентированном подходе к организации учебного процесса учитель задает общий учебный темп и единое содержание урока для всех студентов. При этом учитель любого предмета занимает своим говорением от половины до двух третей времени от урока. Так, в 45-минутном уроке, в лучшем случае, на говорение студентов отводится 25 минут, из которых 5–10 минут обычно тратится на решение административных вопросов, таким образом, на говорение студентов остается 15 минут. В классе из 15 студентов это составляет в среднем одну минуту на студента за урок или два часа в год. Групповая работа не может решить эту проблему полностью, но может, несомненно, быть одним из способов решения. Допустим, если половина времени, отпущенного на говорение каждого студента, будет посвящена групповой работе, (где в группе объединяются 3–4 студента), то продолжительность говорения каждого студента увеличится до восьми часов в год, то есть время говорения студента увеличивается на 400 % [5]!

Групповая работа *способствует улучшению качества речи студентов*. Жестко регламентированный подход к организации занятия ограничивает не только время говорения на иностранном языке в течение урока, но и оказывает негативное влияние на качество речи студентов. Это происходит потому, что проводимые учителем фронтальные опросы тяготеют к весьма стилизованным беседам, которые только условно можно назвать коммуникативными, так как они редко встречаются за пределами школьных аудиторий. Учитель задает серию однотипных вопросов, например, “Do you have breakfast in the morning?”, “Do you like playing football?” Или “Do you come to class at nine o'clock?” на которые, обычно, есть только один правильный ответ, уже известный обеим сторонам, принимающим участие в беседе. Вторая сторона (студент), как правило, отвечает – “I do”, а учитель подтверждает правильность ответа словами “Yes”, “Right” или “Good”.

Поскольку учитель старается поддерживать быстрый темп, задавая вопросы и стараясь получить быстрые и краткие ответы, студенты так же быстро приходят к осознанию, что форма высказывания важнее его содержания.

Групповая работа может помочь в решении данной проблемы. Во-первых, общение внутри группы является естественной средой для взаимодействия. Во-вторых, два или три студента, работающие вместе участвуют в создании согласованных и последовательных высказываний, тем

самым развивая дискурсивную компетентность, а не только умение строить грамматически правильные предложения. В-третьих, студенты могут взять на себя роли, которые ранее были исключительной прерогативой учителя и, таким образом, применять на практике спектр языковых функций, связанных с этими ролями [9]. При этом происходит развитие таких функций речевого высказывания как, например, выдвинуть гипотезу, предложить, обобщить, выразить согласие или не согласие, подвести итог, привлечь внимание слушателей, разъяснить и т.д. Обучающиеся, участвуя в обмене информацией, характерном для общения во внешней среде, а не классной комнаты, начинают творчески и спонтанно использовать иностранный язык, осознавая, что смысл высказывания так же важен, как и форма. Другими словами, происходит развитие навыков и умений, составляющих основу коммуникативной компетенции студента.

Групповая работа способствует индивидуализации обучения иностранному языку. Любой опытный преподаватель согласится с тем, что студенты, имеющие примерно одинаковый уровень владения иностранным языком имеют разные лингвистические способности. Так же зачастую не учитываются и другие индивидуальные отличия студентов, такие как возраст, пол, отношение к занятиям, мотивация, способности, личностные характеристики, интересы, родная культура и родной язык, предыдущий опыт изучения иностранного языка и цели изучения иностранного языка.

Работа в группах, очевидно, не может решить проблему учета всех этих особенностей студентов, многие из них до сих пор поддаются управлению с большим трудом, но может предложить определенные решения. В малых группах студенты могут работать над различными заданиями, удовлетворяющими их когнитивные потребности. Они могут делать это одновременно с другими группами, решающими свои задачи, при этом, не доставляя неудобства друг другу. Работа в группах, таким образом, является первым шагом на пути индивидуализация обучения, о которой многие говорят, но на практике не многим удается ее реализовывать.

Групповая работа способствует созданию благоприятного эмоционального климата в речевой группе. Застенчивые и лингвистически неуверенные студенты, испытывают значительное напряжение, отвечая перед группой/классом, так как необходимо отвечать без ошибок и быстро.

Исследование Мэри Роу, Джоаны Вайт и Пэсти Лайтбраун, посвященное анализу речи учителя и студентов на занятиях иностранным языком, показало, что если студент перед началом ответа делает паузу более одной секунды, не знает ответа на поставленный вопрос или ошибается в начале высказывания, то, скорее всего, учитель прерывает студента, повторяет или перефразирует вопрос, спрашивает другого ученика, исправляет ошибку или переключается на другого студента. Речь, конечно, идет не обо всех учителях, но многие действуют именно так, даже прежде чем успевают это осознать.

Работа в небольшой группе обеспечивает относительно близкое взаимодействие студентов друг с другом и создает более благоприятную среду, чтобы применять навыки говорения на иностранном языке [5].

Свобода от страха перед возможной ошибкой и нахождение в психологически комфортной атмосфере малой группы способствуют созданию позитивного настроения студентов, что в свою очередь, приводит к созданию персонализированной, творческой беседы, которая и является целью развития речевого умения.

Групповая работа *повышает мотивацию* к изучению иностранного языка. Все преимущества групповой работы, описанные выше, приводят к повышению мотивации студентов изучающих иностранный язык. Эмпирические доказательства этого положения были представлены в исследованиях Эндрю Литтлджона. Было установлено, например, что обучение в малых группах способствует повышению мотивации студентов, начавших изучать испанский язык. Студенты, принимающие участие в опросе, сообщили, что, работая в небольших группах, они чувствовали себя менее подавленными и более свободными в выражении своих мыслей и не боялись делать ошибки, в отличие от работы под руководством преподавателя [8]. Так же в исследовании отношения студентов к французскому языку, проведенном в британской городской средней школе, Фитц-Гиббон и Рэй констатировали, что три четверти студентов оценили значительно выше свою симпатию к французскому языку как школьному предмету после завершения программы, в ходе которой четырнадцатилетние подростки помогали одиннадцатилетним сверстникам в освоении этого предмета [6].

Таким образом, групповая форма работы выступает в качестве мотивации к изучению иностранного языка, повышает интерес к предмету, показывает, что иностранный язык является реальной формой общения, вносит разнообразие в обычный ход урока. Использование групповых форм работы поможет сделать учебный процесс более эффективным, увлекательным и интересным для учащихся.

Список литературы

1. *Бобро Т. А.* Организация процесса обучения иностранному языку в средних специальных учебных заведениях на основе изучения эпистем // Иностранные языки в школе. 2005. №4.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т. 4.
3. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Урок иностранного языка. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса Пресс, 2010. 640 с.
4. *Сорокатая Е. А.* Содержание и виды групповой учебной деятельности студентов // Молодой ученый. 2015. №6. С. 686 – 689.
5. *Barnes D.* Language in the classroom. Bletchley, England: Open University Press, 1973.
6. *Fitz-Gibbon C.I., and Reay D.G.* 1982. Peer-tutoring: brightening up FL teaching in an urban comprehensive school // British Journal of Language Teaching. 1982. № 20(1). P. 39–44.
7. *Jones D. J.* The station approach: how to teach with limited resources // National Science Teachers Association. – 2007 [Электронный ресурс]. URL:

<http://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=53323> (дата обращения: 27.07.2021).

8. *Littlejohn A.P.* Increasing learner involvement in course management // *TESOL Quarterly*. 1983. № 17(4). P. 595–608.
9. *Long M. H., Adams L., McLean M.* Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group classroom situations // *On TESOL '76*, Ruth Crymes and John Fanselow (Eds.). 1976. P.137–153.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ КАРТ КАК СПОСОБА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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*

Кузнецова Елена Анатольевна

*студентка гр. 722 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: selendger-87@mail.ru*

EFFICIENCY OF COGNITIVE CARD IMPLEMENTATION AS A WAY TO DEVELOP CRITICAL THINKING IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Anna Kantsur, Ph.D

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

Helen Kuznetsova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 722,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: selendger-87@mail.ru*

Аннотация. В статье проведен анализ понятия «когнитивные карты», приведен алгоритм построения интеллект-карт, их структура и функции. Модель интеллект-карт рассмотрена как специфический вид взаимодействия логической и графической форм представления знания иностранного языка, а также важность ее представления в виде визуального восприятия материала. Озвучены основные преимущества использования интеллект-карт.

Ключевые слова: когнитивные карты, критическое мышление, интеллект-карты, структура и функции интеллект-карт.

Abstract. The article analyses the concept of «cognitive maps», the algorithm of construction of mind maps, their structure and functions. The model of mind maps considered as a specific type of interaction of logical and graphic forms of knowledge representation foreign language, and the importance of its presentation as a visual representation of material. The main advantages of using mind maps are expressed.

Key words: cognitive maps, critical thinking, mind maps, structure and functions of mind maps.

В настоящее время процесс обучения играет важную роль на протяжении всей жизни человека, так как век инноваций и научно-технического прогресса продолжает стремительное движение вперед. Актуальность темы исследования «Эффективность внедрения когнитивных карт как способа развития критического мышления в системе обучения иностранному языку» заключается в том, что мировое пространство диктует все более новые требования к знаниям, к владению интернациональным мышлением и международным языком, как средством коммуникации между различными культурами, где обязательным гарантом выступает непрерывность обучения. Одной из важных проблем в обучении является его организация, поэтому возникает вопрос: «С помощью каких инструментов создать условия для эффективного восприятия информации?». Обучающимся становится тяжелее усваивать огромный поток информации без визуального восприятия. Отсутствие визуального восприятия ведет к неэффективности образовательного процесса. Назрела необходимость в создании зрительной наглядности для обучающихся. Визуализация учебного материала на уроках английского языка необходима, так как она развивает зрительную память, пространственное воображение, делает обучение более осмысленным и запоминающимся.

Мозг человека имеет примерно 100 миллиардов клеток, каждая из которых вносит свой вклад в мыслительный процесс. Нейроны, из которых состоит мозг, соприкасаются между собой отростками – дендритами. Различные образы стимулируют различные группы нейронов и связей между ними. Аналогом такой модели выступает когнитивная карта, она представляет фотографию сложных и витиеватых взаимоотношений наших мыслей, которые дают возможность нашему мозгу упорядочить и детализировать объекты и явления. При использовании когнитивных карт представляется возможным нарисовать свое собственное мышление [4].

Когнитивное картирование с помощью элементарных семантических единиц (рисунок, стрелки, геометрические фигуры) дает возможность пользователю построить модель изучаемого вопроса, символично закодировать и представить слабоструктурированный текст в качестве логичной, наглядной схемы. Когнитивная психология, в рамках которой и возникло когнитивное картирование, акцентирует свое внимание на поиске в структуре мышления человека познавательных базовых конструкций, благодаря которым происходит осмысление реальной информации [4].

Термин «когнитивная карта» появился в 1948 году в статье американского психолога-необихевиориста Эдварда Чейса Толмена «Когнитивные карты у крыс и человека», согласно которому когнитивная карта указывает маршрут, линии поведения и взаимосвязи элементов окружающей среды и субъекта [1: 7].

В английском языке чаще всего применяются такие термины, как mind mapping, concept mapping, cognitive mapping, в русском же переводе вариантов

гораздо больше («когнитивные карты», «умные карты», «карты разума», «интеллект-карты», «карты мышления» и т.п.). Разнообразие видов карт связано с технологией их составления [1: 12].

Наше исследование построено на изучении ассоциативных карт. Ассоциативные карты, или интеллект-карты (Mind Maps) – это такой вид когнитивных карт, который строится сугубо на ассоциациях. «Ментальная карта использует весь диапазон способностей коры головного мозга с применением слов, изображений, чисел, логики, ритма, цвета, а также пространственных отношений в единственной, уникально мощной технике». Создателем таких карт является британский психолог Тони Бьюзен [1: 13–14]. Используя метод ассоциаций, можно рассмотреть, например, тему «Professions» с обучающимися на уроке английского языка.

Рассмотрим этапы создания интеллект-карты (ее структура):

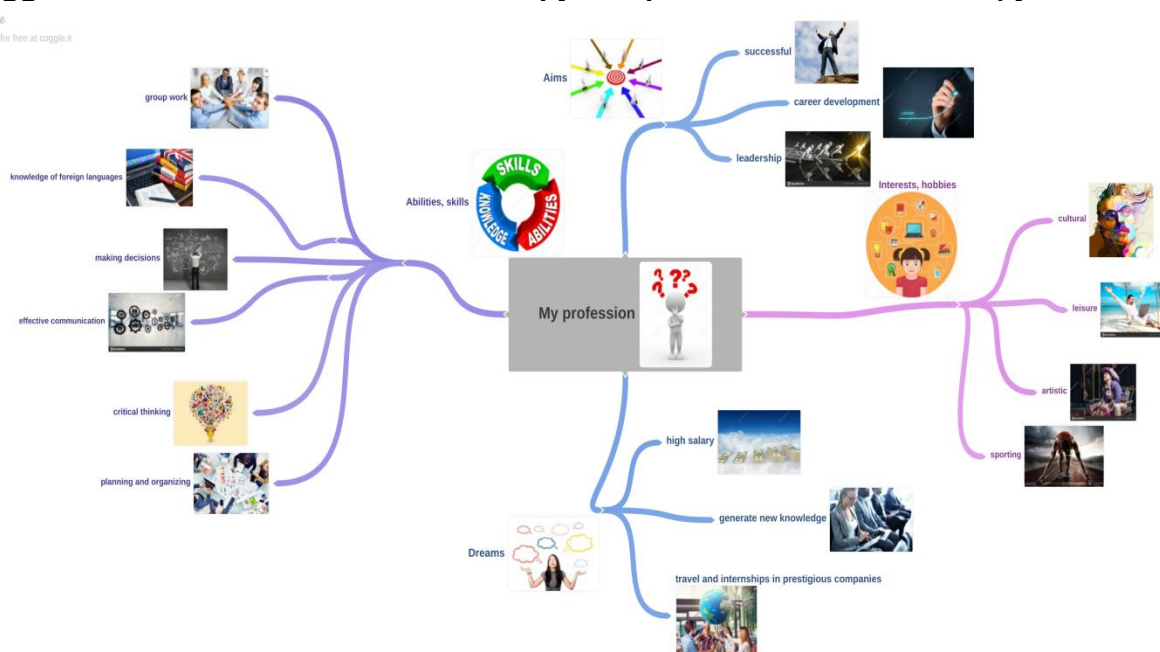
1. Необходимо подготовить следующее: большой лист нелинованной белой бумаги; набор цветных карандашей; выбрать тему исследования; вырезки из журналов, различные изображения или картинки; включить воображение.

2. Интеллект-карта должна иметь центральный образ, передающий тему (предмет) изучения.

3. Толстые основные ветви, отходящие от центрального изображения. Эти ветви представляют ключевые темы, относящиеся к предмету изучения. Каждая из ветвей должна иметь свой цвет. В свою очередь, основные ветви делятся на «побеги» второго и третьего уровня, которые представляют подтемы.

3. На каждой ветви должно быть одно ключевое слово или изображение.

Интеллект-карты можно создавать при помощи различных компьютерных программ. Существует множество таких программ, например: Coggle, NovaMind, MindMeister, Loopy, Mapul, Xmind и многие другие.



Данная интеллект-карта разработана при помощи сервиса Coggle. Она позволяет достичь высокого уровня восприятия информации в виду того, что в данной работе используются различная цветовая гамма, изображения,

большой спектр употребляемых в лексике слов. Эту наглядную опору можно использовать на всех этапах обучения: при объяснении нового материала; повторении; закреплении; контроле и систематизации; выполнении домашних заданий и заучивании наизусть; работе с текстом; самостоятельной работе; подготовке к выступлениям; поиска решений в сложной ситуации (генерация новых идей, творчество, написание эссе, подготовка докладов); создания полной картины изучаемой темы [2: 3 – 5].

Разработанная интеллект-карта *My profession* способствует развитию критического мышления у обучающихся, позволяет закрепить лексику на выбранную тему и помогает определиться с выбором собственной профессии в будущем, а также обозначить спектр проблемных моментов, на которые следует обратить внимание при выборе профессии.

Визуализация учебного материала с использованием интеллект-карт на уроках английского языка позволяет:

- 1) повысить уровень заинтересованности в изучении материала;
- 2) увеличить объем запоминаемой информации;
- 3) обеспечить систематизацию полученных знаний;
- 4) стимулировать креативные процессы, логические выводы и ассоциации;
- 5) активизировать учебную и познавательную деятельность;
- 6) формировать и развивать критическое и визуальное мышление; образное представление знаний и учебных действий;
- 7) способствовать повышению визуальной грамотности и визуальной культуры [3: 35–37].

Интеллект-карты в ходе организации работы с лексикой и грамматикой помогают собрать весь материал по определенной теме на одной информационной панели, окинуть его взглядом, при чтении текстов (при формировании умений чтения дети учатся прогнозировать содержание текста, выстраивать логическую последовательность, выделять основную мысль и главные факты), при формировании умений аудирования (карты памяти – это отличный способ фиксации услышанной информации), составлении устных и письменных высказываний (при формировании умений монологической и диалогической речи школьники учатся планировать свое речевое поведение, общаться и сотрудничать в парах и группах), при подготовке к письменной речи (учащиеся могут использовать интеллект-карты в качестве плана будущего речевого произведения, учатся логически рассуждать и делать выводы).

Интеллект-карты служат отличным инструментом развития навыка критического мышления, так как помогают задействовать оба полушария человеческого мозга: левое, которое отвечает за мышление и правое, которое отвечает за творчество [3: 38–39].

Интеллект карты позволяют:

- получать знания;
- способствуют качеству обучения, концентрации внимания, мотивации;
- учат выделять главное, обобщать, систематизировать;

- развивают речь, память, мышление.

Интеллектуальные карты упорядочивают мысли человека и выстраивают иерархию того потока, который он получает. Они учат раскладывать информацию по степени важности, отделяя главное от второстепенного. Интеллект-карта это в буквальном смысле карта ума, в создании которой задействованы память, воображение, творческое, ассоциативное и критическое мышление, и все виды памяти: зрительная, слуховая, механическая, что и позволяет запоминать слова [3: 39].

Применение мыслительных карт на уроках английского языка позволяет:

- создать мотивацию к овладению иностранным языком как средством общения;
- организовать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность учащихся;
- конструировать учебное содержание в соответствии с возрастными особенностями учащихся;
- осуществлять дифференцированный подход к учащимся; организовывать самостоятельную работу учащихся;
- организовывать проектную деятельность учащихся; научить учащихся пользоваться словарями, справочниками и другими источниками письменной и устной информации с целью поиска необходимых значений, расшифровки словарных обозначений;
- развивать творческие и интеллектуальные способности учащихся, мышление, память;
- экономить от 50 до 70 % времени, потраченного на записывание учебного материала.

Таким образом, разработка интеллект-карт позволяет решить следующие задачи обучения: формирование и развитие творческих способностей учащихся, развитие навыков постановки проблем и нахождения способов их решения, а также внедрение интеллект-карт на уроках иностранного языка будет способствовать развитию всесторонне развитой личности.

Список литературы

1. *Бьюзен Т.* Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М., 2019. 208 с.
2. *Гурвич П.Б.* К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки // Иностранные языки в школе. 2013. № 4. С. 3–5.
3. *Крам Р.* Инфографика. Визуальное представление данных. М., 2015. С. 35–39.
4. Методика проектирования когнитивных карт [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-proektirovaniya-kognitivnyh-kart-urokov/viewer> (дата обращения: 18.05.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ 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*

Мартюшева Александра Валерьевна

*студентка гр. Z751. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: sashamart1997@mail.ru*

FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL STUDY SKILLS USING MOBILE APPLICATIONS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Anna Kantsur, Ph.D

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

Alexandra Martyusheva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z751
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: sashamart1997@mail.ru*

Аннотация. Изменения, которые происходят в современном обществе, запрашивают ускоренного совершенствования образовательного процесса. Современные web-технологии на уроках английского языка помогают разнообразить процесс обучения, повышают мотивацию обучающихся к предмету и как следствие повышают качество обучения. Педагогу приходится экспериментировать, синтезировать различные подходы и современные ИКТ-инструменты. В статье описываются два мобильных приложения, которые способствуют формированию познавательных универсальных учебных действий, мотивируют учеников на изучение иностранного языка, а также благодаря их использованию совершенствуется лексические и грамматические навыки иноязычной речи учащихся.

Ключевые слова: мобильные приложения, познавательные универсальные учебные действия, ИКТ, лексика, грамматика, анализ, логические операции.

Abstract. The changes that are taking place in modern society require an accelerated improvement of the educational process. Modern web-technologies in English lessons help to diversify the learning process, increase student's motivation to the subject and, as a result, improve the quality of education. The teacher has to experiment and synthesize various approaches and modern ICT-tools. The article describes two mobile applications that form cognitive universal study skills, motivate students to study a foreign language and improve vocabulary and grammar skills.

Keywords: mobile applications, cognitive universal study skills, ICT, vocabulary, grammar, analysis, logical operations.

Образовательные организации стремительно меняются. Главное же изменение в обществе, влияющее и на ситуацию в образовании, – это ускорение темпов развития. Поэтому сегодня важно не столько дать ребенку как можно больше конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, а вооружить его такими универсальными способами действий, которые помогут ему развиваться и самосовершенствоваться в непрерывно меняющемся обществе путем сознательного и активного присвоения нового опыта. Одной из главных целей современного российского образования является полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно выявлять учебную проблему, формировать алгоритм её решения, регулировать процесс и оценивать полученный результат, то есть научить учиться.

Приоритетным направлением, обозначенным в образовательном стандарте, является целостное развитие личности в системе образования. Оно обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, которые создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться.

Разделяем точку зрения кандидата педагогических наук Константиновой А.М. о том, что специфика иностранного языка дает возможность формировать познавательные универсальные учебные действия, которые отвечают за развитие логических операций, поиска и отбора информации, моделирования и структурирования материала. Грамматика и лексика иностранного языка требует от учеников достаточно много мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения. У обучающихся начальных классов такие мыслительные процессы не в значительной степени развиты и поэтому формирование познавательных универсальных учебных действий может оказаться достаточно трудным процессом. Таким образом, учителю важно выбирать подходящие приёмы для формирования познавательных универсальных учебных действий при ознакомлении с лексикой и грамматикой иностранного языка [2: 61].

По мнению кандидата педагогических наук И.Ю. Зимняковой, познавательные универсальные учебные действия – это совокупность способов изучения окружающего мира, создание самостоятельного процесса поиска,

поиск и анализ операций по обработке, систематизации, обобщению и применению приобретенной информации [1: 532].

Познавательные универсальные учебные действия включают в себя следующее: общеучебные, логические действия, действия постановки и решения проблем.

Учителю иностранного языка важно акцентировать внимание на грамматику и лексику, поскольку освоение грамматического материала требует анализа и применение различных логических операций. Важно использовать различные средства, которые будут понятны младшим школьникам, так как у учащихся в начальной школе данные логические умения недостаточно сформированы. Использование заданий с применением мобильных приложений повышают уровень мотивации учеников к предмету, помогает освоению грамматики и лексики, а также развивает логические умения, таким образом осуществляется постепенное формирование познавательных универсальных учебных действий в начальной школе.

Повысить эффективность развития познавательных способностей учащихся за счет внедрения в образовательный процесс интерактивных методов обучения – это значит развивать способности к анализу информации и определения проблемы, учить находить возможности и ресурсы для решения проблемы, вырабатывать стратегию достижения целей и планировать конкретные действия, развивать способность к дискуссии и переговорам, уметь выслушивать собеседника, аргументировано убеждать и принимать коллективное решение.

Мобильные приложения являются частью ИКТ, которая должна стать обогащающим и преобразующим элементом развивающей среды субъекта. Ученик пребывает в таком возрасте, когда интенсивно развиваются умственные способности, закладывается фундамент его дальнейшего интеллектуального развития.

Проанализировав онлайн-платформу Quizizz и мобильное приложение Lixilize и применив их на педагогической практике с детьми в начальной школе, мы можем сделать вывод, что онлайн-платформы и мобильные приложения способствуют развитию универсальных учебных действий, в том числе и познавательных универсальных учебных действий, развивают логические умения учеников, заставляют учеников анализировать и сравнивать, а также стимулируют умственную деятельность. С помощью современных технологий обучение становится результативным, интересным и увлекательным.

Lexilize – это мобильное приложение, с помощью которого можно изучать новую лексику на иностранном языке. В этой программе можно создавать карточки на различные темы и на разных языках.

Режимы работы с карточками в Lexilize позволяют заучивать и тренировать новые слова на иностранном языке. Данное приложение работает без подключения к интернету. Учащимся необходимо самим создать тему и добавить слова с переводом. Также можно экспортировать слова с компьютера в приложение.

- Данное приложение предоставляет несколько опций на выбор:
- ✓ «Создай пару», где ученикам требуется найти слово и перевод.
 - ✓ «Догадайся», где нужно выбрать правильный вариант ответа.
 - ✓ «Вспомни», где необходимо вспомнить слово и произнести его.
 - ✓ «Напечатай», где требуется написать нужное слово.

Quizizz – современный онлайн-сервис для создания викторин, опросов, тестов. С помощью данной платформы можно создавать задания на различные темы, организовывать опросы, домашние задания, игры.

Ученики используют мобильные телефоны, имеющие доступ в интернет, чтобы выполнять задания учителя. Учитель должен зарегистрироваться на сайте <https://quizizz.com/> и создать свой тест. Ученики открывают сайт <https://quizizz.com/> на своих смартфонах и вводят код (PIN-код), который должен предоставить учитель на экране телевизора.

После того, как нужное количество учащихся успешно подключились, учитель запускает тест, обучающиеся видят вопросы, варианты ответов и отвечают на них, используя свои мобильные телефоны. Приложение предлагает следующие опции:

- ✓ Написать правильный вариант ответа.
- ✓ Выбрать правильный вариант ответа.

Также обучающиеся могут посмотреть презентацию по изучаемой теме на платформе и после ознакомления выполнить викторину.

Современные технологии развития ставят перед собой цель научить ребенка учиться. Учащимся необходимо добывать знания и анализировать информацию самостоятельно. Мобильные приложения позволяют ученикам повторять пройденный материал и знакомиться с новыми темами с помощью презентаций, которые они могут найти на платформах, а также проходить викторины и выполнять домашние задания дистанционно. Таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся могут самостоятельно получать знания, анализировать полученную информацию и успешно выполнять различные тесты, викторины и домашние задания.

Список литературы

1. Зимнякова И.Ю. Формирование коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий в процессе группового взаимодействия младших школьников // Наука и образование: новое время. 2015. № 1 (6). С. 532–534.
2. Константинова А.М. Особенности формирования личностных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов во внеурочной деятельности // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2014. № 57. С. 61–63.
3. Lexilize [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lexilize.com/> (дата обращения: 29.03.2021).
4. Quizizz [Электронный ресурс]. URL: <https://www.quizizz.com/> (дата обращения: 29.03.2021).

ЕСТЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: КРИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Клочко Константин Александрович

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

Четвертных Екатерина Ивановна

студентка гр. 732 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: chetvertnykhe@yandex.ru

THE NATURAL APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: A CRITICAL OVERVIEW

Konstantin Klochko, PhD

Associate Professor of the Department of English, Philology and Translation,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: konstklochko@gmail.com

Ekaterina Chetvertnykh

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 732,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: chetvertnykhe@yandex.ru

Аннотация. Естественный подход в обучении иностранным языкам стал популярным среди традиционных методов обучения. Основными качествами данного подхода являются его уникальность (при использовании подхода могут использоваться четыре вида речевой деятельности), его развивающая направленность (при выполнении задания учащиеся развивают память, мышление, внимание и воображение), его связь с эмоциональным интеллектом и связь с индивидуализацией образовательного процесса, заключающаяся в развитии личности и индивидуальности самого учащегося, его способностей, самостоятельности и самодеятельности. Использование данного подхода обеспечит не только успех в усвоении программы, согласно которой учащиеся должны овладеть определенными навыками и умениями на данном этапе, но и повысит их самооценку и мотивацию продолжать дальше заниматься изучением иностранных языков.

Ключевые слова: естественный подход, традиционный подход, эмоциональный фактор, индивидуализация, мотивация.

Abstract. The natural approach to teaching foreign languages has become popular among traditional teaching methods. The main qualities of this approach are its uniqueness (when using the approach, four types of speech activity can be used), its developmental orientation (when performing the task, students develop memory, thinking, attention and imagination), its connection with emotional intelligence and the connection with the individualization of the educational process, which consists in the development of the student's personality and individuality, his abilities, independence and self-activity. Using this approach will not only ensure success in mastering the program, according to which students must master certain skills and abilities at this stage, but also increase their self-esteem and motivation to continue studying foreign languages.

Keywords: natural approach, traditional approach, emotional factor, individualization, motivation

В наше время преподавание иностранного языка (ИЯ) актуально. Многие пытаются преподавать – репетировать, организовывать языковые центры, онлайн-сервисы. Но всегда ли на 100 % эффективно то, что предлагается? Рассмотрим для примера естественный подход в обучении ИЯ.

В 1977 году Трейси Террелл, преподаватель испанского языка в Калифорнии, предложила новую «философию преподавания языка», которую она назвала «естественным подходом». Это была попытка разработать предложение о преподавании языка, в которое вошли исследователи «естественных» принципов, выявленных в исследованиях по приобретению второго языка. Крашен и Террелл создали «естественный подход», называя его «традиционным» подходом к преподаванию языка. Традиционные подходы определяются как подходы, основанные на использовании языка в коммуникативных ситуациях, не прибегая к родному языку. Крашен и Террелл отмечают, что такие «подходы называются естественными, психологическими, фонетическими, новыми реформами, прямыми, аналитическими, подражательными и т. д.» [4].

Основным достоинством данного подхода является то, что язык рассматривается как средство передачи значений и сообщений. Крашен и Террелл считают, что приобретение может происходить только тогда, когда люди понимают сообщения на целевом языке. Однако, несмотря на их общепризнанный коммуникативный подход к языку, они рассматривают изучение языка, как и аудиолистуалисты (овладение структурами по этапам). Крашен и Террелл рассматривают общение как основную функцию языка. И поскольку их подход фокусируется на обучении коммуникативным способностям, они ссылаются на «естественный подход», как пример коммуникативного подхода. Как традиционный метод «Естественный подход» является началом всех начал как конструктор и система построения методических подходов, что говорит о его актуальности на настоящий момент.

Применительно к преподаванию иностранных языков дедуктивный подход предусматривает объяснение правила и его тренировку на практике, то есть путь от общего к частному, от формы к ее реализации. Индуктивный

подход, напротив, предполагает путь от частного к общему. В зарубежной методике термин «естественный подход» часто используется как синоним термина «индуктивный подход», дедуктивный соотносится с терминами «формальный, когнитивный». Важно отметить, что индуктивность трактуется как современное направление в обучении, а дедуктивность – как традиционное, устаревшее. По мнению отечественных и ряда зарубежных методистов, данные подходы являются возможными способами овладения языковым материалом, в основе которых лежат когнитивные процессы: анализ составляет суть дедукции, а аналогия – индукции. Несмотря на это, естественный подход является популярным среди преподавателей онлайн-сервисов, языковых центров и репетиторов. При его использовании нужно учитывать некоторые факторы, существенно влияющие на успешность обучения иностранным языкам [3].

Нельзя не отметить важность эмоционального фактора, который позволяет повысить мотивацию учащихся и значительно улучшает их когнитивные способности. Невнимательное отношение к эмоциональной стороне, повышенная когнитивизация и «зубрежка» обедняет и наносит ущерб общему развитию личности ребенка. Очевидно, что методика преподавания английского языка должна быть нацелена на то, чтобы способствовать максимальному раскрытию духовных сил ребенка, в том числе более полному развитию эмоциональной сферы, углублению и обогащению его чувств. Правильное построение методической системы урока английского языка помогает становлению духовной сферы учащихся, раскрытию их способностей [5].

Эту идею также подтверждает Крашен. Он видит эмоциональное состояние или отношения учащегося как регулируемый фильтр, который свободно проходит, препятствует или блокирует вход, необходимый для приобретения. Для того чтобы учащиеся не боялись говорить на иностранном языке, учитель должен создать ситуацию, благотворно влияющую на мотивацию учащихся, их психологические и когнитивные способности, память, ассоциативное мышление и воображение.

Как правило, естественный подход применяется на уроке иностранного языка следующим вопросом:

1. Учащиеся учат не отдельные слова, а изучают язык в контексте, выполняя определенную коммуникативную задачу, тем самым используя новые слова уже на практике. Например, учащиеся могут разыграть мини-диалоги в классе, используя изучаемую лексику, грамматическую конструкцию. Самые популярные: «Поход в магазин», «Поход к врачу», «Разговор друзей о предстоящей вечеринке» и т.д.

2. Учителя используют различные средства, повышающие мотивацию учащихся. Например, посмотрев фильм или послушав песню на иностранном языке, учащиеся делятся своим мнением и отношением к данному аудио- или медиаматериалу [1].

3. При изучении нового языкового материала необходимо обращать внимание на то, что некоторые грамматические структуры или морфемы приобретаются перед другими при приобретении первого языка на английском

языке, и подобный естественный порядок встречается при приобретении второго языка. Например, в процессе ознакомления учащихся с новой информацией, преподаватель должен соблюсти «естественный порядок» для прочного усвоения материала. Данной цели лучше всего соответствует имплицитный подход, ведь при этом учащиеся сами могут выводить правила образования слов, использования определенной грамматической структуры в предложении, согласование членов предложения и т.д.

4. Использование игр на уроке также помогает учащимся усваивать материал, но это происходит в более интересной форме. Сейчас существует множество игр на иностранном языке: это может быть простая игра (напоминающая игру «Крокодил»), когда учащиеся угадывают, кого или что изображает один из учащихся (это может быть даже целая история, которая произошла с каким-либо сказочным персонажем). Также можно предложить ученикам творческое задание (например, нарисовать дом, свою семью, любимого героя), и в результате творческого процесса учащиеся могут рассказать про свой рисунок своим одноклассникам, что может повысить мотивацию учащихся [7].

Наряду с положительными сторонами естественного подхода в обучении иностранным языкам, нельзя не упомянуть сознательное участие учеников в усвоении учебного материала по иностранному языку. Существуют факторы, влияющие на успешность вышеперечисленных способов ознакомления учащихся с новым материалом:

1. Талант к изучению языка.

Несмотря на то, что скорость усвоения грамматического и лексического материала у учащихся может быть разной, как правило, они не боятся участвовать в общении. Наоборот, проявляют больше усилий, чтобы не отставать от других. Преподаватель должен обращать внимание на индивидуальные особенности учащихся, и проявлять к ним не меньше внимания, чем к другим участникам образовательного процесса.

2. Свобода.

Стивен Крашен, оказавший большое влияние на естественный подход к изучению языка, считал, что главная цель учителя языка – это создать условия, при которых ученик может стать самостоятельным. Если ученик независим, то это даст возможность ему преуспеть в изучении иностранного языка. Под «свободой» можно понимать факт того, что ученик независим от учителя, от любых его объяснений, независим от учебника и независим от класса. Безусловно, учитель оставляет за собой роль руководителя для обратной связи, для поощрения, для случайных объяснений, но эта роль была незначительной, лишь в качестве контроля над процессом усвоения учеником нового учебного материала.

Стоит сказать, что на данный момент не существует метода, позволяющего быстро и без труда выучить иностранный язык: познать все тонкости грамматики и фонетики, выучить все коррелятивные сочетания слов и их правильное употребление в речи.

При использовании естественного подхода в обучении иностранным языкам важна роль индивидуализации – учета и использование резервов личности обучаемых (их жизненный опыт, мировоззрение, контекст деятельности, интересы, эмоции, чувства и т.д.). Если учитель знает интересы учащихся, то он может использовать это в качестве инструмента повышения мотивации, что значительно повысит шансы успешного изучения иностранного(ых) языка(ов) [2].

Задача преподавателя – организовать урок таким образом, чтобы учащиеся могли при помощи игр, фильмов, песен использовать новый материал на практике. Ознакомление с новым материалом может осуществляться при помощи технологических средств образования (компьютер, планшет, телефоны – не более 15 минут) и печатные средства – карточки [6].

Таким образом, естественный подход относится к традиционным методам преподавания языка, основанных на наблюдении и интерпретации того, как учащиеся приобретают как первый, так и второй языки в неформальных условиях. Такие методы отвергают формальную (грамматическую) организацию языка как предпосылки для обучения. Цель ребенка, который изучает свой родной язык, заключается в том, чтобы свободно понимать, говорить, писать на нем. Для ребенка процесс обучения подсознателен, так как он приобретает навыки общения не путем изучения грамматических правил, а шаг за шагом, слушая и понимая. Важнейшей предпосылкой для понимания естественного подхода является способность различать обучение в традиционном смысле и приобретать язык, фокусируясь на инстинктивности. В естественном подходе внимание к пониманию и содержательной коммуникации, а также предоставление правильных видов понятного ввода обеспечивают необходимые и достаточные условия для успешного приобретения второго и иностранного языка в классе.

Естественный подход может быть использован при условии тщательной подготовки преподавателя иностранного языка к уроку, так как учащиеся на момент выполнения задания могут быть ограничены в силу небольшого словарного запаса, отсутствие грамматических, лексических и фонетических навыков и умений, что может также повлиять на самооценку.

Список литературы

1. Гошева А. Н. Обзор традиционных и современных методик обучения иностранному языку // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. №4-2.
2. Естественный подход в обучении иностранному языку в школе [Электронный ресурс]. URL: <https://mega-talant.com/biblioteka/statya-estestvennyu-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-shkole-95382.html> (дата обращения: 28.05.2021).
3. Жданова Г.А. Позитивное влияние эмоций на овладение иностранным языком [Электронный ресурс]. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/statya-pozitivnoe-vliyanie-emotsiy-na-ovladienie-inostrannym-yazykom.html> (дата

обращения: 28.05.2021).

4. *Карамышева Т. В.* Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. СПб.: Союз, 2001. 192 с.
5. *Копылова Н.А.* Современные электронные средства обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-elektronnye-sredstva-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 28.05.2021).
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. *Щерба Л. В.* Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики: учебное пособие для студентов филологических факультетов. 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2002. 160 с.

ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ ЗООМОРФИЗМОВ

Коршунова Наталья Георгиевна

канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: natigon@yandex.ru

Солдаткина Руслана Валерьевна

студентка гр. 748 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ruslanamikova@mail.ru

METHODS OF TRANSLATING OF GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS INTO RUSSIAN USING THE EXAMPLE OF ZOOMORPHISMS

Natalya Korshunova, Ph.D

Associate Professor, Department of Romano-Germanic languages and intercultural communication,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: natigon@yandex.ru

Ruslana Soldatkina

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 748,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: ruslanamikova@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются вопросы становления фразеологии как дисциплины в отечественной лингвистике и германистике, особое внимание уделяется классификации фразеологизмов как единиц исследования фразеологии, особенностям семантики фразеологизмов с зоонимами, проблемам их перевода и классификации приемов перевода.

Ключевые слова: лингвистика, германистика, фразеология, фразеологизм, зооморфизм, приемы перевода.

Abstract. The article deals with the formation of phraseology as a discipline in national linguistics and Germanic studies, special attention is paid to the classification of idioms as units of research phraseology, peculiarities of semantics of idioms with zoonims, problems of their translation and classification of translation techniques.

Keywords: linguistics, Germanic studies, phraseology, phraseological unit, zoomorphism, translation techniques.

Фразеология как дисциплина и фразеологизмы – основные единицы изучения фразеологии – вызывают неизменный исследовательский интерес и находятся в фокусе внимания ученых-лингвистов и переводоведов. В настоящее время в отечественной и зарубежной лингвистике существует достаточное количество исследований, посвященных проблемам фразеологии, однако непреходящий интерес исследователей вызывают особенности перевода немецких фразеологизмов (фразеологических единиц) на русский язык, в частности особенности перевода зооморфизмов.

Обратимся к истории становления фразеологии. Как самостоятельная лингвистическая дисциплина фразеология сформировалась в 40-х гг. XX в. Родоначальником теории фразеологии по праву считается швейцарский лингвист Шарль Балли (1865–1947), который впервые ввел термин *phraseologie* в значении раздел стилистики, изучающий связанные словосочетания. Однако интерес к проблеме изучения устойчивых словосочетаний (нем. *die festen Wortverbindungen*) в германистике возник ещё в XVI в. Изучению фразеологии посвящены работы немецких ученых: К.В. Вандер, Г. Шрадар, В. Борхард, А. Рихтер, Ф. Зейлер, А. Ширмер, Л. Рёрих, В. Фридерих и Г. Гёрнер, Р. Клаппенбаха, Г. Бургер, В. Фляйшер, Г. Грециано и др.

Отечественные ученые подошли к проблеме изучения устойчивых словосочетаний лишь в XVIII в. На становление фразеологии как дисциплины оказали влияние работы таких отечественных ученых, как М.В. Ломоносов, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, А.А. Потемня, И.И. Срезневский, Е.Д. Поливанов, Б.А. Ларин, А.И. Ефимов, А.А. Реформатский, С.И. Ожегов, В.В. Виноградов, Н.М. Шанский и др.

В 70-х гг. XX в. И.И. Чернышева дала следующее определение фразеологии – фразеология (греч. *phrasis/phrasis* ‘выражение’) – раздел языкознания, изучающий фразеологическую систему языка в ее современном состоянии и историческом развитии, изучающий устойчивые словосочетания в языке [8: 4].

Современные лингвисты выделяют ряд основных задач фразеологии как самостоятельной дисциплины. Современная фразеология изучает специфику фразеологизмов, особенности знаковой функции фразеологизмов, их значение, структурно-семантическую специфику, системные связи, как между фразеологизмами, так и общеязыковой системой значимых единиц, разрабатывает принципы выделения фразеологических единиц, методы их организации изучения, классификации.

Основная единица изучения фразеологии – фразеологизм. Существует ряд определений данного понятия.

Так, словарь-справочник лингвистических терминов дает следующее определение фразеологической единицы – «это лексически неделимое устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [6].

Отечественный лингвист А.О. Иванов считает, что фразеологическая единица – это словосочетание, в котором семантическая монолитность (цельность номинации) довлеет над структурной раздельностью составляющих его элементов [3: 6].

Немецкий лингвист В. Фляйшер понимает фразеологизмы как устойчивые раздельно оформленные соединения слов, имеющие, как правило, единичную сочетаемость компонентного состава и обладающие целостным значением, возникающим в результате полного или частичного семантического преобразования компонентного состава [11].

Таким образом, фразеологизм – это фразеологическая единица, идиома, устойчивое сочетание слов, которое характеризуется постоянным лексическим составом, грамматическим строением и известным носителям данного языка значением (в большинстве случаев – переносно-образным), не выводимым из значения составляющих фразеологических компонентов.

Для того чтобы систематизировать имеющиеся знания о фразеологизмах отечественные лингвисты А. И. Смирницкий, Н.Н. Амосов, А.Н. Кунин и др. разработали различные классификации фразеологизмов.

Поворотным пунктом в изучении фразеологии русского языка явились работы В.Н. Шанского. Учёный предлагает структурно-семантическую классификацию фразеологических единиц с точки зрения их семантической слитности. Под семантической слитностью Н.М. Шанский понимает соотношение, которое существует между общим значением фразеологизма и «частными» значениями компонентов, входящих в его состав [7]. Опираясь на названный критерий, В.Н. Шанский делит фразеологизмы на четыре группы: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания и фразеологические выражения.

Фразеологические сращения состоят из слов, у которых нет самостоятельных значений, поэтому значение фразеологизма не вытекает из значений отдельных компонентов, например, *шиворот навыворот, положила руку на сердце, из рук вон плохо*.

Фразеологические единства имеют неразложимое значение, которое возникает в результате слияния значений составляющих его слов в единое обобщенно-переносное, например, *пускать пыль в глаза, плыть по течению, держать камень за пазухой, уйти в свою скорлупу*.

Фразеологические сочетания – это фразеологический оборот, который образуются из слов со свободным и фразеологически связанным значением, например, *утлый челн, крошечный ад, глубокая тишина*.

Фразеологические выражения – «это устойчивый в своем составе и употреблении фразеологический оборот, который не только является семантически членимым, но и состоит целиком из слов со свободным значением» [8]. Эти фразеологические выражения традиционно обозначаются как «крылатые слова», например, *любви все возрасты покорны, волков бояться – в лес не ходить, всерьез и надолго, что посеешь, то и пожнешь*.

В современной германистике также существует ряд классификаций фразеологических единиц, авторами которых являются: В. Фляйшер, Х. Бургер и др.

Так, В. Фляйшер выделяет 6 групп фразеологических единиц на основании следующих критериев: *критерий идиоматичности* (нем. *Idiomatizität*) – стабильность, устойчивость. Например, «sein Herz auf der Zunge tragen» – nichts für sich behalten können; «Dampf arbeiten/etw. mit Dampf betreiben» – mit Nachdruck, fleißig [10]; *структурный критерий*, например, парные фразеологизмы («mit Sack und Pack» – mit aller Habe), компаративные (нем. *Komparativ* – сравнительная степень) фразеологические единицы («aussehen wie eine gebadete Maus» – völlig durchnässt) [10]; *морфологически-синтаксический критерий*, например, фразеологизмы в значении прилагательного («schwarz angeschrieben» – unbeliebt); *критерий референтности* (от лат. *referens* – относящий, сопоставляющий), например, термины («jmdn. schachmatt setzen» – jmdn. handlungskampfunfähig machen) [10]; *смешанный критерий*, например, фразеологизмы, употребляемые только в именительном падеже («ein Schlag ins Wasser» – Misserfolg) и высказывания побудительного характера («Abgemacht, Seife!» – Abgemacht, einverstanden) [11]; *по форме* различают фразеологизмы: фразеологизмы со структурой словосочетания («ins Rollen kommen» – beginnen), фразеологизмы со структурой предложения («Wer zuletzt lacht, lacht am besten» – es ist wichtig, wer am End) и фразеологизмы в виде шаблонных текстов (благодарность, отчёт, заявление) [11].

Х. Бургер в своей классификации различает два вида фразеологических единиц:

1. Референтные фразеологизмы, например, фразеологизмы, употребляемые только в именительном падеже («das Schwarze Brett» – eine Tafel, an der wichtige und aktuelle Informationen angebracht sind); фразеологизмы в форме суждений – поговорки, стихи, молитвы, пословицы («Morgenstund hat Gold im Mund» – am Morgen lässt es sich gut arbeiten) [5]; структурные фразеологизмы (in Bezug auf; sowohl – als auch).

2. Коммуникативные фразеологизмы: фразеологизмы ситуативно связанные («Herzliche Glückwünsche zu deinem Geburtstag!»); фразеологизмы ситуативно не связанные («um nochmals auf den Punkt zu kommen») [9].

Такое большое количество классификаций свидетельствует о разнообразии фразеологизмов, особое место среди которых занимают зооморфизмы (группа фразеологизмов с зоонимами), которые находятся в центре нашего исследовательского интереса.

Зооморфизм (от греч. *zoon* – животное, *morfe* – форма, *latreia* – служение, от лат. *animal* – животное) – наделение людей качествами животных.

Отечественные ученые А.В. Кунин, В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий, Л.П. Смит, Ф.А. Литвинова, Т.В. Новикова и др. создали

несколько классификаций зооморфизмов. В данном исследовании мы опираемся на классификацию А.В. Кунина, состоящую из трех групп.

Первая группа передает универсальный для всех языков смысл с помощью одинаковых зооморфических образов. Единицы этой группы подразделяются по этимологии на библеизмы (например, «Sündenbock» – «козёл отпущения, человек, на которого все перекладывают ответственность и вину»); устойчивые выражения, пришедшие из латинских и древнегреческих текстов (например, «ein verlorenes Schaf» – «заблудшая овца»; «das goldene Kalb» – «золотой телец»); заимствования из басен Эзопа («eine Schlange an seinem Busen nähren» – «змею на груди отогреть», «der Löwenteil» – «львиная доля»).

Вторая группа – это единицы, представляющие сходные сюжеты при помощи неодинаковых зооморфических образов. Среди них выделяются такие смысловые пласты, как отношение к труду, к проблеме жизненных предпочтений, а также представление таких понятий, как лень – безделье, ложь – фантазия и т.д.

Третья группа единиц выражает уникальные, национально-специфические смыслы. Например, в русском языке в баснях И. А. Крылова встречаются такие фразеологизмы, как «попрыгунья-стрекоза», «слона-то я и не приметил», а также в произведениях Н. В. Гоголя «борзыми щенками брать», М. Е. Салтыкова-Щедрина «орел-меценат».

Рассмотренная классификация позволяет утверждать, что зооморфизмы, как и вся оценочная лексика любого языка, способствуют выражению чувств, реакций, эмоциональной жизни человека в целом, формируя и обозначая ценностную картину мира.

Кроме того, особенность семантики фразеологических единиц с зоонимами проявляется в том, что содержание характеристики обусловлено не столько качествами реального внелингвистического объекта (в случае зоонима-животного), сколько качествами, которые приписываются этому объекту коллективным языковым сознанием [4: 27 – 28].

Целью данной статьи является рассмотрение приёмов перевода фразеологизмов на примере зооморфизмов. Описанные выше особенности семантики приводят к трудностям их перевода. Многие отечественные и зарубежные исследователи, такие как В.Н. Телия, А.В. Кунин, А.В. Фёдоров, Я.И. Рецкер, А.Д. Швейцер, В.Н. Комиссаров, С. И. Влахов, С.П. Флорин, и др. в своих работах и публикациях уделяли внимание проблемам и приёмам перевода фразеологизмов. Они пришли к выводу, что в процессе перевода перед лингвистом стоят две важные задачи: выделить фразеологизм и найти подходящий способ для перевода на язык принимающей культуры.

В нашем исследовании при анализе приемов перевода зооморфизмов мы опираемся на результаты исследования С. Влахова и С. Флорина [2]. Авторы различают фразеологический (использование полного или относительного эквивалента) и нефразеологический (калькирование,

лексический, описательный) перевод. Рассмотрим данные методы перевода подробнее.

1. Фразеологический перевод предполагает использование в тексте перевода устойчивых единиц различной степени схожести между единицей иностранного языка и соответствующей единицей переводящего языка на всех уровнях, а именно на лексическом, грамматическом и семантическом. Фразеологический перевод включает фразеологические эквиваленты и фразеологические аналогии.

1.1. Полный фразеологический эквивалент – это фразеологизм переводящего языка, по всем критериям равноценный переводимой единице и вне зависимости от контекста обладающий такими же денотативными и коннотативными значениями [2].

Довольно большому числу фразеологизмов немецкого языка можно найти полные эквиваленты в русском языке, например, *wie Hund und Katze leben* – «жить как кошка с собакой»; *wie ein Schwein besoffen* – «напиться как свинья»; *sich wie eine Schlange winden* – «изворачиваться, извиваться как змея»; *ein Hasenherz haben* – «иметь заячье сердце» [1].

Рассмотрим пример использования фразеологизма *sich wie eine Schlange winden* в романе Денниса Лестера МакКирнана *Drachenkrieg* [12]:

««Sie soll *sich winden wie eine Schlange*?» Wieder lachte Aravan. «Aye, Gregori, sie soll *sich winden wie eine Schlange*» Gregori drehte sich zu Willam herum, zuckte mit den Schultern...und dann hatten sie sich an die Arbeit gemacht»

Предлагаем следующий перевод данного отрывка: «Она должна *извиваться как змея*?». Араван снова засмеялся. «Да, Грегори, она должна *извиваться, как змея*». Грегори повернулся к Уилламу, пожал плечами ... а потом они приступили к работе» [перевод наш К.Н., С.Р.]. При переводе зооморфизма был использован полный фразеологический эквивалент, предлагаемый словарем.

В следующем примере из детектива Стефана Мора *Ein Kommissar für jede Jahreszeit* [15: 40] встречается фразеологизм «*wie ein Schwein besoffen*»:

«Er übersetzte gern. Der Wallach also hieß *wie eine gängige walisische Redewendung, nämlich: Betrunknen wie Mister Davids Sau – oder salopper ausgedrückt: Besoffen wie ein Schwein* Die Damen kicherten unterdrückt»

Предлагаем следующий перевод данного отрывка: «Он любил переводить. «Мерин означал, как в общеупотребительной валлийской поговорке пьяный, как свиноматка господина Давида, или, попросту говоря, *пьяный, как свинья*». Дамы хихикнули сдержанно» (перевод наш К.Н., С.Р.). При переводе зооморфизма был использован полный фразеологический эквивалент, предлагаемый словарём.

1.2. Относительный фразеологический эквивалент уступает полному лишь в том, что отличается от исходной фразеологической единицы по какому-либо из показателей: другие синонимические компоненты, небольшие изменения формы или синтаксического построения, иная морфологическая соотнесенность, сочетаемость. В остальном он является

полноценным соответствием переводимой фразеологической единицы, «относительность» которой обусловлена контекстом [2].

Различие может быть, например, в лексико-семантическом содержании отдельных компонентов, такую особенность демонстрируют следующие примеры: *die Katze im Sack kaufen* – «купить кота в мешке», *wie ein Hase hin und her laufen* – «метаться как заяц», *weißer Rabe* – «белая ворона» [1].

При переводе фразеологизма *die Katze im Sack kaufen* заменяется денотат женского пола «кошка» на мужской «кот» (нем. *der Kater*). Рассмотрим использование данного фразеологизма в книге Клаудии Гржелак и Кати Порат [12: 21].

«Glücklicherweise muss keiner *die Katze im Sack kaufen*. Der Gesetzgeber schreibt genau vor, was auf dem Etikett stehen muss»

Предлагаем следующий перевод данного отрывка: «К счастью, никому не придётся *покупать кота в мешке*. Законодатель предписывает, что именно должно быть написано на этикетке» [перевод наш К.Н., С.Р.]. При переводе зооморфизма был использован относительный фразеологический эквивалент.

В фразеологизме *wie ein Hase hin und her laufen* словосочетание *hin und her laufen* (рус. бегать туда и сюда (взад-вперед)) заменено глаголом «метаться» с тем же коннотативным значением, так что у реципиентов данного немецкого фразеологизма и его перевода на русский язык возникает один и тот же образ. Рассмотрим это на следующем примере из книги Миши Хаусвирт [14].

«Die Behörden geben indirekt zu, dass sie diesen Wettlauf nicht gewinnen können, zumindest nicht, so lange Staatsanwaltschaft und Polizei einfach *wie der Hase hin und her laufen*».

В данном примере использована замена неопределенного артикля существительного *ein Hase* на определенный – *der Hase*, однако это никак не влияет на структуру и смысл фразеологизма. Предлагаем следующий перевод данного отрывка с использованием относительного фразеологического эквивалента: «Власти косвенно признают, что они не могут выиграть эту гонку, по крайней мере, до тех пор, пока прокуратура и полиция просто мечутся как заяц» [перевод наш К.Н., С.Р.].

Исходя из этих двух примеров перевода фразеологизмов методом относительного эквивалента, можно отметить, что иногда существуют некоторые расхождения между формой фразеологизма представленного в словаре и его формой в тексте перевода, которые обусловлены грамматическими правилами переводящего языка.

2. Нефразеологический перевод передает значение фразеологической единицы при помощи лексических, а не фразеологических средств переводящего языка [2]. При таком переводе имеются некоторые «потери»: образность, экспрессивность, коннотации, афористичность, оттенки значений, поэтому переводчики обращаются к нему только в случае крайней

необходимости. К основным приемам нефразеологического перевода относят строго лексический перевод, калькирование и описательный перевод.

2.1. Строго лексический перевод применим, как правило, в тех случаях, когда данное понятие обозначено в одном языке фразеологизмом, а в другом – словом [2]. Немецкий зооморфизм *den Fuchsschwanz streichen* переводится словарями «лебезить», «угодничать», «подхалимничать» [1]. В электронной версии Словаря русских синонимов и сходных по смыслу выражений под редакцией Н. Абрамова находим фразеологизмы с данным значением «лебезить»: *ходить на цыпочках, вилять хвостом, рассыпаться мельче маку, глядеть в рот, рассыпаться мелким бесом, ходить на задних лапках, виться вьюном, извиваться ужом, глядеть в глаза, плавать ужом, ... ходить на полусогнутых, смотреть в глаза, льстить, лизать попу, ... смотреть в рот.* [7].

Вариант фразеологического перевода *извиваться ужом* представляет собой относительный фразеологический эквивалент с заменой лексико-семантического компонента.

Строго лексический перевод характерен также для следующих фразеологизмов: *das Hasenpanier ergreifen* – удирать/пускаться наутек; *auf den Hund bringen* – разорить/довести до нищеты кого-л.; *auf der Bärenhaut liegen* – бездельничать/ «бить баклуши», *bluten wie ein Schwein* – истекать кровью.

2.2. Калькирование или дословный перевод, используют обычно в тех случаях, когда другими приемами, в частности фразеологическими, нельзя передать фразеологизм в целостности его семантико-стилистического и экспрессивно-эмоционального значения [2]. Например, *Krokodilstränen* – «крокодиловы слезы», *Blick eines Adlers* – «взор орла», *der Löwenteil* – «львиная доля».

2.3. Описательный перевод – это толкование смысла фразеологизма, который не имеет в русском языке эквивалента и не может быть переведён перечисленными выше приёмами [2]. Примеры описательного перевода: *ein alter Nase* (досл.: старый заяц) – человек, который многое повидал на своем веку, опытный, бывалый; *giftige Kröte* (досл.: ядовитая жаба) – злой человек, ведьма, злока; *ein ungeleckter Bär* – грубый, неотёсанный человек; *ein toller Necht* (досл.: безумная щука) – человек-весельчак, отчаянная (забубенная) голова [1].

Семантика высказываний при описательном переводе является идентичной в обоих языках, несмотря на то, что в принимающем языке они перестают быть зооморфизмами, так как при описательном переводе исчезает зооним.

Основываясь на результатах данного исследования, мы пришли к выводу о том, что при переводе немецких зооморфизмов на русский язык не существует единого универсального приема перевода, необходимо учитывать, грамматические, синтаксические, лексические особенности фразеологизмов. Кроме того, особенности семантики фразеологизмов с зоонимами, связанные с их высоким коннотативным потенциалом и их культурной принадлежностью, также приводят к трудностям их перевода.

Поэтому переводчик должен провести анализ фразеологизма, понять его значение и в зависимости от его определенной особенности выбирать один из вышеназванных приёмов перевода: полный и относительный фразеологический эквивалент, строго лексический перевод, калькирование, описательный перевод.

Перспективы исследования усматриваются в возможности дальнейшего изучения фразеологической системы немецкого языка в рамках сопоставительного или концептуального анализа как на примере зооморфизмов, так и других фразеологических единиц.

Список литературы

1. *Бинович Л. Э.* Немецко-русский фразеологический словарь. М.: Аквариум, 1995.
2. *Влахов С. И., Флорин С. П.* Непере译имое в переводе. 5-е изд. М.: Валент, 2012.
3. *Кунин А. В.* Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 1996.
4. *Литвин Ф. А.* Многозначность слова в языке и речи. М., 1984. С. 27–28.
5. *Маслова В. А.* Введение в лингвокультурологию. М., 1997.
6. *Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1976.
7. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под. ред. Н. Абрамова. М.: Русские словари, 1999 [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-synonim-dict.slovaronline.com/138726-%D0%BB%D0%B5%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%82%D1%8C> (дата обращения: 27.06.2021).
8. *Чернышева И.И.* Фразеология современного немецкого языка. М.: Высшая школа, 1970. 237 с.
9. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка. СПб., 1996.
10. *Burger H.* Phraseologie – Eine Einführung am Beispiel des Deutschen.2., überarb. Berlin, 2010.
11. *Palm C.* Phraseologi –Tübingen. 1997. P. 107.
12. *Fleischer W.* Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 1. Auflage. Leipzig, 1982.

Источники примеров

13. *Burkard M., Grzelak C., Hofele K., Lübke D., Metternich K.* Das Genießer-Koch-& Backbuch für Diabetiker: 380 leckere Rezepte für jeden Tag. Stuttgart, 2014. P. 21.
14. *Dennis L. McKiernan.* Drachenkrieg: Roman. München, 2008.
15. *Hauswirt M.* Der Cannabis-Irrsinn: Warum uns das Verbot schadet. Zürich, 2015.
16. *Mohr S.* Rätselkrimis: Ein Kommissar für jede Jahreszeit. 2012. P.40.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В КУРСАХ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Логинова Татьяна Германовна
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: tatyana.loginova@pspu.ru

Пань Любин, Мяо Итин, Сы Чжююань, Лю Хэнань
магистранты
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

USING IT TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN THE IB DIPLOMA PROGRAM COURSES

Tatyana Loginova, Ph.D
Associate Professor, English Language, Philology and Translation Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: tatyana.loginova@pspu.ru

Pan Liu Bing, Miao Yiting, Si ZhiYuan, Liu HeNan
Master's Degree Students,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

Аннотация. Рассматривается эффективность использования коммуникационных технологий, в частности возможностей видео конференции для развития коммуникативных навыков студентов школ Международного бакалавриата в условиях онлайн-обучения. Обосновывается актуальность использования коммуникационных технологий в современных условиях. Предлагаются средства и способы подготовки к проведению дискуссии в формате видео конференции.

Ключевые слова: коммуникационные технологии, коммуникативные навыки, онлайн обучение, новая парадигма взаимодействия ученика и учителя.

Abstract. In the article the effectiveness of using IT technologies in the development of communication skills in the IB DP courses is analyzed. The article presents some arguments for using IT technologies for the development of IB students' communication skills in the context of online learning. The article focuses on means, methods, and tools for the effective organization of an on-line discussion.

Key words: IT technologies, communication skills, on-line teaching and learning
Many of the most important activities in which we engage are communicative. Our ability to create and sustain our social world depends in large measure on how well we communicate.

Classroom is a complex communication space. Communication processes involves verbal, nonverbal and para verbal components and is designed to mediate student and teacher behaviour. The impact that partners exercise over others depends on the quality and depth of interaction.

Effective communication, especially in educational field is based on the ability of both teachers and students to express their ideas and views clearly, with confidence and concisely, permanently adapting content and style to the needs of the teaching-learning process. Interaction between teachers and students can contribute to the students' ability to effectively communicate not only in the classroom but in other spheres of the rapidly developing society.

All types of communication that are used daily (verbal, nonverbal, written, and visual) are essential skills for those who work in the sphere of education. Effective verbal communication will help establish a strong teacher-student relationship, provide a platform for strong cognitive development, and provide an open environment based on mutual trust and respect. The classroom environment lays a solid foundation. Communication during the teaching process can help students integrate concepts into their lives, because students apply the knowledge, they have learned in class to the world around them [1].

It is generally agreed that ICT is a crucial resource in education. Children use computers from an early age and continue to university level. Computers in schools provide wider access to ICT and encourage new ways of learning

In many respects The Internet comes first in education due to a lot of advantages. It is a cheap, fast way to access a huge number of resources that are regularly updated; accessible 24/7 – allowing students to continue their work at home; encourages computer literacy, helpful in an increasingly technologically orientated world.

The ICT results necessarily in a new model, a new paradigm based on new relations Pupils / Knowledge / Teachers. Therefore, they provoke and propose an educational reorganization which is in fact a disruption which we have necessarily to know how to manage. This disruption has not begun yet, but it is necessary to get ready for it. ICT question our ways of teaching and learning.

Many information technology tools can assist communication in education and frequently they permit the learner to develop ideas and engage in a creative process: a word processor, usic software, data structures, Spreadsheets, Spreadsheets, etc. [8].

In the IB DP courses all the above-mentioned communication skills are practised. Examination of complex issues offered in different DP courses invites dialogue, discussion, and debate, but also requires reflective engagement with arguments and views expressed in academic literature, popular opinion, and news. When students write and present on various issues, ideas and concepts, their own arguments and beliefs are clarified. Essays, reports, shorter writing tasks and oral

presentations are often the assessable end outcome of learning and make up students' summative assessment.

For the development of communication skills in the present-day situation one ICT tool is most suitable and effective. It is video conferencing.

Absence of the physical presence creates an additional difficulty for all participants of the teaching – learning process and demands particular attention to the development of the most essential communication skills such as:

- the ability to listen to, and understand, various spoken messages in a variety of communicative situations, and to speak concisely and clearly
- the ability to formulate one's arguments in speaking in a convincing manner and take full account of other viewpoints expressed in the oral form
- the ability to use aids (such as notes, schemes, maps) to produce, present or understand complex texts in oral form (speeches, conversations, instructions, interviews, debates) [4].

There are many strategies that teachers can use to help students further develop their communication skills. Academics at Cambridge University and teachers at School 21 in the UK created a framework for describing good communication skills in different contexts [7]. It can be applied to discussion and practised in the situation of online teaching.

To create a classroom culture that values and actively develops students' communication skills they suggest starting by talking explicitly with your students about what good communication looks like for a given context such as an online discussion.

The students can watch and listen to a discussion by a group of learners of English under the guidance of a teacher. When the discussion is over, the students listen to the review of some of the phrases and expressions that they heard in the discussion accompanied by the teacher's explanations of what and when it is appropriate to use them. The students are asked to make notes. The next step is to watch a discussion that can be criticized. Comparing the two discussions, the teacher and the students can start to build a shared understanding of what a good one is. The teacher can help the students to work out a set of discussion guidelines, including things like:

- We build on, challenge, summarize, clarify, and probe each other's ideas.
- We are prepared to change our minds.
- We include everyone by inviting them into the discussion [2].

Next comes distribution of discussion roles: instigator, prober, challenger, clarifier, summarizer, builder. Each role should be thoroughly explained to encourage the development of certain speaking and listening skills. After the difference in the roles is understood, there comes time to introduce the necessary vocabulary for successfully playing each role. For example:

Instigator

Starts the discussion or opens up a new topic for discussion. Will say:

I would like to start by saying ...

I think we should consider ...

We haven't yet talked about ...

Let's also think about ...

Summarizer

Identifies the main ideas from the discussion. This might be during the discussion, to help move the conversation forward, or at the end of the discussion. Will say:

Overall, the main points were ...

The main ideas raised today were ...

Our discussion focused on ...

The three main things we talked about were ... [3].

The students can be allowed to choose a role to their liking to get ready for their first discussion. With time and experience students will practise playing all the other roles.

For encouraging good communication in the online discussion, we recommend using some tips offered by A. Mendler:

1. Model a good conversation, particularly with students who struggle conversationally.
2. Encourage physical cues.
3. Challenge put-downs or hurtful comments.
4. Ask open-ended questions.
5. Put thinking ahead of knowing.
6. Have informal conversations.
7. Make eye contact.
8. Encourage turn-taking [5].

Modeling a good conversation requires one-to-two-minute interactions, one-on-one, at least a few times each week with students who struggle conversationally. It gets more difficult in the process of remote-learning, but modern ICTs offer teachers a chance to do it – nowadays any teacher can easily come in touch with every student making a phone call or using an app to show interest in the student by asking questions about his or her interests or share some information informally.

To encourage appropriate non-verbal behavior in the given context, students can be taught to use some physical cues: Nod to show interest. Track the speaker. Use emoticons in the chat to show support.

If students resort to such put-downs or hurtful comments as «I think what she did was really stupid», they should be challenged with «How else can you say that without being hurtful»? If the student seems unaware, they can be taught an alternative like, «I disagree with that». In the context of a virtual discussion students can be warned that if they persist in using put-downs or hurtful comments, their microphones can be turned off for some time by the discussion host.

Open-ended questions – questions without one correct answer – stimulate discussion and can be a very powerful way to reinforce the idea that there are different views of an issue, or a set of beliefs that can be equally valid. For example: «So if Columbus came knocking on your door and told you that sailing to the New World would be an amazing adventure and there might be lots of riches there, but you might never arrive because the world was flat, would you go»?

Putting thinking ahead of knowing is a must to be taught under any teaching-learning conditions and no ICTs are required to start the process. The teacher just shouldn't let the students accept "I don't know» when asked a question. Students are to realize that the teacher doesn't require them to «know» but expects them to «think». The ways to teach them are to wonder aloud, speculate, guess, or give the best answer they can. («I'm not sure about that, but I think...», «I might be mistaken but I think...», «I don't know exactly but I think...», etc.

Making eye contact with a speaking student in class is natural for the teacher as well as scanning away from the speaker and directing their gaze and movement towards other students. This gets the speaker to redirect his or her talk toward peers, and it invites peers to get and Making eye contact with a speaking student in class is natural for the teacher as well as scanning away from the speaker and directing their gaze and movement towards other students. However, it's practically impossible under the circumstances of online teaching. But making the students keep their cameras on may help to keep their attention under control.

Turn-taking is very important during any discussion. In the virtual classroom it's impossible to use an object, such as a talking stick, as a signal for turn-taking. Students should be taught to use Raise Hand as a form of nonverbal feedback to show they want to say something. To prevent unnecessary interference into the speaker's message, the other students should be taught to keep their microphones mute [6].

The 21st century has ushered in a new era in man's ongoing quest for a better life and a better world. Rapid improvements in information technology have allowed people to exchange information and communicate almost everywhere, anywhere, and anytime. Globalization has introduced virtual communication and collaboration as a major part of workplace dynamics.

Holding virtual meetings requires a similar change in approach, and people who are unaccustomed to communicating in groups in virtual settings can find themselves lost, confused or unable to share their input. That is why the development of students' communication skills must be in the focus of teachers' attention.

References

1. *Azam, M. & Kingdon G.*, Assessing Teacher Quality in India // Discussion Paper. 2014. №8622.
2. Discussion Guidelines [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edutopia.org/sites/default/files/201812/Sampl20Discussion%20Guidelines> (дата обращения: 12.08.2021).
3. Discussion Roles [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edutopia.org/sites/default/files/2018-12/Discussion%20Roles> (дата обращения: 12.08.2021).
4. Defining 21st century skills [Электронный ресурс]. URL: https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills (дата обращения: 12.08.2021).
5. *Dr. Allen Mendler.* Teaching Your Students How to Have a Conversation [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edutopia.org/blog/teaching-your->

- students-conversation-allen-mendler (дата обращения: 12.08.2021).
6. Methods for Effectively Improving Student Communication Skills [Электронный ресурс]. URL: <https://wabisabilearning.com/blogs/inquiry/8-methods-improving-student-communication-skills> (дата обращения: 12.08.2021).
 7. Oracy: The Four Strands [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edutopia.org/sites/default/files/201812/Communication%20Skills%20Framework> (дата обращения: 12.08.2021).
 8. *Somekh, B. and Davis, N.* Using IT Effectively in Teaching and Learning: studies in pre-service and in-service teacher education. London and New York: Routledge, 1997.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ В КЛАССЕ

Новоселов Михаил Николаевич

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

Цирюльникова Елена Фаргатовна

*студентка гр. ZM 722 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: lets978@gmail.com*

CLASSROOM MANAGEMENT

Mikhail Novosyolov, Ph.D

*Associate Professor, Department of Foreign Language Teaching Methods,
Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm
E-mail: michael.novosyolov@gmail.com*

Elena Tsiryulnikova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group ZM 722,
Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm
E-mail: lets978@gmail.com*

Аннотация. Цель данной статьи – предоставить учителям английского языка стратегии и методы управления классом. В работе представлены определения и разные подходы к понятию и использованию эффективных методов управления классом. Рассматривается роль учителя на каждом этапе преподавания, а также инструментарий для работы. Даны описания нескольких техник для управления классом, которые могут применяться педагогами на разных ступенях преподавания. Сформулированы понятия classroom management для использования инновационных методик обучения, повышения мотивации студентов, вовлечения их в деятельность. Отмечено, что эффективность работы учителей в классе является мощным мотиватором обучения учащихся.

Ключевые слова: классное руководство; роль учителя; инструменты и методы; навыки и умения; эффективное обучение; планирование времени и учебного пространства; стратегии обучения.

Abstract. The purpose of this article is to provide English teachers with strategies and methods for managing the class. The paper presents definitions and different approaches to the concept and use of effective class management methods. The role of the teacher at each stage of teaching is considered, as well as the tools for work. There are descriptions of several techniques for the class management, which can be used by teachers at different levels of teaching. The concepts of classroom management are formulated to use innovative teaching methods, increase the motivation of students, and involve them in activities. It is presented, also, that the effectiveness of teachers in the classroom is a powerful motivator for student learning.

Keywords: classroom management; teacher roles; tools and techniques; skills; effective teaching; timing and learning space; training strategies.

Paper airplanes fly across the room. Students race between desks. You can't get a word in, as they yell over you.

Disruptive behavior doesn't have to be this dramatic, but poor Classroom management will almost assuredly elevate your stress and burnout rates [1].

When speaking about the Classroom management, they often consider that an important component of effective teaching is discipline. However, it should be much more... Classroom management creates a set of expectations used in an organized classroom environment. It includes different teaching components, techniques, skills, approaches, roles, rules and sequences, classroom environment. Effective classroom management is a "bridge" between a teacher and students to engage them into the learning process. Involving the learners in different activities, using the innovative instructional strategies, acting as a model, monitoring, following good communication, motivating and keeping friendly atmosphere are just some of the techniques which must be used by teachers.

The teacher is unable to do his job if the class is not organized. Students may disrupt an assignment because they don't know how to do it. Behavioral problems also take up crucial time for the teacher. Effective teaching and classroom management strategies help to create an organized classroom environment that is conducive to learning. Because the expectations are clearly explained, the students know what they need to do in various learning situations. For example, students would know that when working in small groups, they talk in quiet voices and take turns talking. They might each have a specific job within the group [6].

Teaching consistency and effective using of time are essential. When children know what to do, it becomes a natural part of their routine. Good classroom management skills save the teacher's time. You can also achieve school consistency by aligning your management strategies with school standards. If your school is focused on respect and responsibility, incorporate them into your classroom

management practices. Students will hear these words throughout the school and will know that their expectations are the same everywhere in the building [6]. Behavioral expectations that are part of the classroom management plan set both boundaries and consequences for students.

Obviously, most schools and educational organizations are aimed at efficient using all the resources (human and material) to reach the educational goals. Well-organized classroom environment should be ventilated, fully supplied with chairs and desks, have adequate spatial arrangement, sizeable board, pleasant walls, bright lightnings. Moreover, there is a network of interpersonal relationships in a classroom. At last, meaningful teaching and learning can't be achieved without control, challenging functions of a teacher and reducing students' distractions. I want to stress that the perceiving the classroom environment by students can actually predict their attitude towards schooling and academic performance. So, I think it's important to a teacher to be able to create a healthy (in all possible meanings of this word) and conducive atmosphere for teaching and learning.

What are the effects of the effective classroom management students learning? Let's take a look at classroom management items.

Teacher roles. During a lesson the teacher needs to manage the activities and the learners in the classroom in different ways. This means he or she needs to behave in different ways at different stages of the lesson. These different kinds of behaviour are called "teacher roles" [5]. What are they?

Before the lesson:

✓ Teachers are planners – to make sure that the lesson is suitable for the learners and learning purposes.

✓ Teachers are diagnosticians – to find out the learners' problems.

During the lesson:

✓ Teachers are informers and involvers – to present new language, new grammar or new vocabulary and to involve the class into participating.

✓ Teachers are managers and a bank of resources – to set up activities and engage the learners into them.

✓ Teachers are sometimes a parent or even a friend.

After the lesson:

✓ The teachers are diagnosticians and planners again – to reflex the lesson and to be sure about planning the next lesson.

Very often teachers take on more than one role at the same time. Teacher roles are some kind of modeling that is based on the principle that '*values are caught not taught*'. Teachers who are prompt to class, courteous, enthusiastic, patience and organized, provide examples for their students through their behaviour which are exemplified by the students later.

Tools and Techniques. A disorganized classroom without routines and expectations makes it difficult for the teacher to do the job. Students don't know what to do, so they might get off task or cause disruptions. When the teacher is constantly redirecting students or handling behavior problems, he or she loses crucial teaching time. Classroom management tools and techniques help to create an organized classroom environment that provides good teaching. The learners know the

expectations in different types of learning situations (for example, they would know that when working in small groups, they talk in quiet voices and take turns talking; they might each have a specific job within the group; etc.). Effective classroom management gives the students little time to misbehave.

In practice, classroom-management techniques may appear deceptively simple, but successfully and seamlessly integrating them into the instruction of students typically requires a variety of sophisticated techniques and a significant amount of skill and experience. While the specific techniques used to manage classrooms and facilitate learning can vary widely in terminology, purpose, and execution, the following representative examples will provide a brief introduction to a few basic classroom-management techniques [4].

Entry Routine is a technique in which teachers establish a consistent, daily routine that begins as soon as students enter the classroom—preparing learning materials, making seat assignments, passing in homework, or doing a brief physical “warm-up” activity would all be examples of entry routines. This technique can avoid the disorder and squandered time that can characterize the beginning of a class period.

Do Now is a brief written activity that students are given as soon as they arrive in the classroom. This technique is intended to get students settled, focused, productive, and prepared for instruction as quickly as possible.

Tight Transitions is a technique in which teachers establish transition routines that students learn and can execute quickly and repeatedly without much direction from a teacher. For example, a teacher might say “reading time,” and students will know that they are expected to stop what they are working on, put away their materials, get their books, and begin reading silently on their own. This technique helps to maximize instructional time by reducing the disarray and delay that might accompany transitions between activities.

Seat Signals is a technique in which students use nonverbal signals while seated to indicate that they need something, such as a new pencil, a restroom break, or help with a problem. This technique establishes expectations for appropriate communication and helps to minimize disruptions during class.

Props is the act of publicly recognizing and praising students who have done something good, such as answering a difficult question or helping a peer. Props is done by the entire class and is typically a short movement or spoken phrase. The technique is intended to establish a group culture in which learning accomplishments and positive actions are socially valued and rewarded.

Nonverbal Intervention is when teachers establish eye contact or make gestures that let students know they are off-task, not paying attention, or misbehaving. The technique helps teachers efficiently and silently manage student behavior without disrupting a lesson.

Positive Group Correction is a quick, affirming verbal reminder that lets a group of students know what they should be doing.

Do It Again is used when students do not perform a basic task correctly, and the teacher asks them to do it again the correct way. This technique establishes and reinforces consistent expectations for quality work.

Grouping students is used in different ways to organize the learners when they are working in the classroom. The grouping is chosen depending on the type of activity, the audience and the aim of the activity. There are two different ways of grouping. The first is when a teacher chooses particular interaction patterns for the students (ways in which students work together and with the teacher in class). In the second way the teacher considers the students' levels, learning styles, learner needs, personalities and relationships before the grouping. It's also well worth using the board and other classroom equipment or aids, using gestures to help clarity of instructions and explanations, speaking clearly at an appropriate volume and speed, grading complexity and quantity of language.

Skills. A teacher with strong classroom management skills creates consistency for his students to make them sure what to expect every day when it is time to the routine activities. They know how the classroom runs. The teacher also creates consistency throughout the school by aligning his/her management strategies with the schoolwide standards. It makes students positively disposed to learning, makes them excited, increases participation of students in activities and motivates them to learn. It is crucial that the teacher can spread the attention evenly and appropriately, use intuition to gauge what students are feeling, elicit honest feedback, listen to and hear students, deal with critical moments (starting the lesson, solving the unexpected problems, maintaining appropriate discipline, finishing the lesson).

Monitoring involves the teacher moving round the classroom while students carry out activities to check their progress. Monitoring the progresses enables teachers to respond to students' misunderstanding of concepts and ensure that meaningful learning is taking place. In addition, it will enable the teacher to know if adjustment in teaching needs to be made.

In conclusion I must say that the classroom management is the moment-by-moment decisions and actions concerning organization of the classroom and activities. Effective teaching and learning process is a wide range of activities such as:

- ✓ effective communication,
- ✓ using of reinforcement and reward,
- ✓ using of innovative instructional strategies,
- ✓ engaging students in activities constantly,
- ✓ using of behaviour rules,
- ✓ stimulating classroom environment,
- ✓ giving clear instructions,
- ✓ focusing and monitoring activities,
- ✓ forming groups and arranging seating,
- ✓ establishing authority and autonomy,
- ✓ dealing with critical moments,
- ✓ establishing rapport,
- ✓ etc.

In recent years, classroom management has received an increasing amount of attention from education leaders, reformers, and researchers, who have begun to investigate, analyze, and document the effective strategies used by successful teachers. The growing emphasis on classroom management is based on the general

recognition that effective instruction requires effective classroom management, and that strong management skills are the foundation of strong teaching. In addition, there are now more professional-development opportunities related to classroom management being offered to teachers, and there have been discussions about the role of practical teaching techniques in teacher education and certification programs, and about whether such programs have overemphasized education theory at the expense of practical, applied skills that teachers will need in the classroom, such as classroom-management strategies [4].

Classroom management refers to the wide variety of skills and techniques that teachers use to keep students organized, orderly, focused, attentive, on task, and academically productive during a class. When classroom-management strategies are executed effectively, teachers minimize the behaviors that impede learning for both individual students and groups of students, while maximizing the behaviors that facilitate or enhance learning. Generally speaking, effective teachers tend to display strong classroom-management skills, while the hallmark of the inexperienced or less effective teacher is a disorderly classroom filled with students who are not working or paying attention [2].

Classroom management effectiveness is one of the important criteria for assessing teaching effectiveness. That's why teachers should constantly develop and improve their methods, skills, techniques. Because if the teacher is learning successfully, he or she can really teach. Remember that the classroom management is an art and a science and the same time, it's more than getting your ducks in a row [3]!

References

1. 20 Classroom Management Strategies and Techniques [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/classroom-management-strategies/> (дата обращения: 21.07.2021).
2. Classroom Management [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edglossary.org/classroom-management/#:~:text=Classroom%20management%20refers%20to%20the,academically%20productive%20during%20a%20class> (дата обращения: 21.07.2021).
3. Collins Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/get-your-ducks-in-a-row> (дата обращения: 21.07.2021).
4. The Glossary of Education Reform [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edglossary.org/classroom-management/#:~:text=Classroom%20management%20refers%20to%20the,academically%20productive%20during%20a%20class> (дата обращения: 21.07.2021).
5. Spratt M. The TKT Course Modules 1, 2 and 3 2nd Edition. CEF Level: B1 - B2, 2010
6. Why Classroom Management Is Important [Электронный ресурс]. URL: <https://www.education.gov.gy/web/index.php/teachers/tips-for-teaching/item/1651-why-classroom-management-is-important> (дата обращения: 21.07.2021).

ПОСОБИЕ «LE MONDE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE» КАК СРЕДСТВО МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА

Панина Елена Юрьевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: epanina@list.ru

Еремина Мария Вадимовна
студентка гр. МКП22 кафедры психологии и педагогики,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: maschaer48@gmail.com

STUDENT'S BOOK «LEMONDE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE» AS A MEANS OF METHODOICAL SUPPORT FOR AN INTERSUBJECT ELECTIVE COURSE

Elena Panina, Ph.D
Associate Professor, Department of methods of teaching foreign languages,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: epanina@list.ru

Maria Eremina
Student of the Department of Pedagogy and Phycology, group МКП12,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: maschaer48@gmail.com

Аннотация. Рассматриваются принципы отбора материала для методического сопровождения межпредметного элективного курса, а также приводятся рекомендации для создания пособия по французской литературе на французском языке.

Ключевые слова: элективный курс, социокультурная компетенция, аутентичные источники информации, межпредметная связь.

Abstract. The article defines the selection criteria of the material for an intersubject elective course. Much attention is given to recommendations on the establishing a textbook on French literature.

Keywords: elective courses, socio-cultural competence, authentic materials, inter-subject communications.

В настоящее время профильное обучение иностранному языку вызывает большой интерес, обусловленный процессом глобализации и возросшей потребностью в специалистах, способных использовать иностранный язык в пределах своей профессиональной среды. Особое место в контексте профильного обучения занимают элективные курсы, которые являются неотъемлемой частью образовательного процесса и могут способствовать развитию интереса учащихся к иностранному языку, расширению культурного кругозора и углублению интереса учащихся к выбранной предметной области. Ввиду большого значения элективных курсов в процессе профориентационной работы, заметим, что довольно часто в рамках данных курсов происходит усвоение предметов на междисциплинарной основе. Иностранный язык, в свою очередь, является таким предметом, в рамках которого возможно осуществить реализацию различных межпредметных связей.

Говоря о интеграции иностранного языка с предметами гуманитарного цикла, нельзя не отметить связь данного предмета с литературой. Федеральный государственный образовательный стандарт относит литературу к основам гуманитарного образования. Изучение данного предмета также способствует обогащению социального опыта, развитию воображения, креативности, гибкости мышления, формированию эстетического вкуса, а также появлению дополнительной мотивации. Известно, что на уроках иностранного языка учащиеся имеют возможность ознакомиться с отрывками произведений известных авторов, однако большой потенциал художественной литературы реализован недостаточно ввиду ограниченного количества времени, отведенного для знакомства с иноязычной литературой. Нередко знакомство с аутентичными художественными текстами вызывает у учащихся ряд проблем, связанных с большим объемом, предлагаемых текстов, незнакомой лексикой и т.д. Одним из способов снятия описанных трудностей может являться создание элективного курса по иноязычной литературе на иностранном языке.

Говоря о разработке программы такого курса, прежде всего необходимо определить его место в системе элективных курсов, среди которых выделяют

- предметные курсы, направленные на расширение и углубление курса по выбранному профилю;
- межпредметные курсы – курсы, обеспечивающие интегративную связь нескольких учебных предметов;
- курсы по предметам, не входящих в базисный учебный план [1].

Ввиду отмеченных нами связей иностранного языка и литературы, а также мотивированного заказа личностного и интеллектуального развития учащихся, в роли которого выступает аутентичный иноязычный материал, мы можем говорить о межпредметном характере разрабатываемого курса.

Следует отметить, что существует ряд программ межпредметных элективных курсов, ориентированных на изучающих английский язык, однако, учащиеся, имеющие потребность в данном курсе на французском языке, сталкиваются с практически полным отсутствием программ, тогда как французская литература является ценным источником дидактического и лингвистического материала и охватывает огромный пласт ситуаций,

проблем, обсуждение которых способствует знакомству с языковой картиной мира.

Педагоги также отмечают острый дефицит учебно-методического обеспечения образовательного процесса и говорят о возникновении потребности в разработке методических характеристик учебных пособий, с целью последующего создания данных материалов и их внедрения в образовательный процесс [2]. Обозначенные факторы обуславливают не только потребность в программе элективного курса, но и в разработке методического сопровождения в виде пособия.

В процессе создания пособия огромную роль играет отбор материала, в роли которого выступают аутентичные тексты, следовательно, разработка пособия также подразумевает под собой осуществление грамотного и обоснованного выбора текстов, в качестве критериев для которого, помимо обозначенной аутентичности, могут быть выбраны:

- информативность – наличие лично и профессионально значимой информации для учащихся;
- познавательная ценность – направленность на расширение социокультурного кругозора;
- проблемность – наличие проблемной ситуации в предлагаемом тексте;
- межкультурная направленность – создание условий для получения информации и знакомства с иноязычной культурой;
- прагматичность – практическая значимость языковых и речевых средств текста;
- функциональность – наличие лексических единиц для продуктивного и рецептивного усвоения [5].

Обратимся к принципу отбора материала в целом, кроме обозначенных выше критериев для отбора текстов, важно также отметить отражение современных тенденции иноязычного общества и интересов молодежи. В контексте изучения французской литературы целесообразным кажется разработка модуля, нацеленного на знакомство с литературой XXI века. Не менее важным становится наличие заданий и текстов с различным коэффициентом сложности [3]. Соблюдение данного требования позволяет использовать пособие в группах с неоднородным уровнем иностранного языка. В рамках пособия *Le monde de la littérature française* учащиеся получают возможность ознакомиться с художественными текстами различного уровня сложности и выбрать задания согласно своим потребностям и возможностям. Кроме того, важную роль играет наличие логической структуры, разработанной с учетом требований работы с материалом и принципом структуризации упражнений от простого к сложному [4]. С целью облегчения использования пособия и понимания направленности упражнений необходимо предусмотреть наличие графических символов, в предлагаемом пособии символы соответствуют развиваемым навыкам и умениям, а также служат указателями уровня сложности упражнений и форм работы, среди которых индивидуальная, групповая и парная.

Пособие *Le monde de la littérature française* обладает модульной структурой, т.е. представляет собой книгу для учащихся, которая разделена на тематические блоки (модули), которые представляют собой относительно завершённые учебные единицы. Отмечается, что данный тип организации пособия обладает значительными преимуществами и позволяет осуществить дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса.

В основе деления материала на модули, разработанного нами пособия лежит периодизация стилей литературы. Посредством анализа и проведения констатирующего эксперимента был сформирован список основных литературных течений и французских авторов, который послужил основой для пособия. В представленной ниже таблице содержится название модулей и произведений, фрагменты которых могут быть предложены старшеклассникам в рамках элективного курса (таблица).

Модуль	Содержание	Рекомендуемое количество часов
1. Bienvenue dans le monde de la littérature française! «Добро пожаловать в мир французской литературы!»	Знакомство с особенностями французской литературы, основными периодами в истории Франции и литературными жанрами на материале статей	3
2. Le Moyen Âge	Tristan et Iset, roman en ancien français, envers, d'après Bérout, traduit par Joseph Bédier. Le Roman de Renart, adaptation de Paulin Paris	4
3. Le siècle des Lumières	Les Fables de La Fontaine: «le loup et l'agneau», «le lion et le rat», «le petit poisson et le pêcheur»	3
4. Littérature du XIXe siècle	Victor Hugo «Notre-Dame de Paris», Honoré de Balzac «Illusions perdues», Guy de Maupassant «Bel-Ami», Jules Verne «Le Tour du monde en 80 jours», Charles Baudelaire «À une passante»	12

Модуль	Содержание	Рекомендуемое количество часов
5. Littérature du XXe siècle	Antoine de Saint-Exupéry «Le Petit Prince», Albert Camus «La Peste», Michel Butor «La Modification»	6
6. Littérature du XXIe siècle	Anna Gavalda «35 kilos d'espoir»	5

Обозначенный выбор авторов позволяет учащимся ознакомиться с такими литературными направлениями и их представителями как: романтизм, реализм, натурализм, символизм, экзистенциализм, «новый роман». Целесообразным также кажется использование статей, рецензий и аннотаций к художественным произведениям, которые способствуют расширению представлений учащихся о франкоязычной литературе и вкладе Франции в развитие мировой литературы. Важно отметить, что в рамках обозначенного элективного курса в роли аутентичных материалов выступают не только тексты, но и аудио и видеоматериалы, среди которых интервью с авторами и аудиокниги. Отмечается, что наличие данных материалов позволяет сделать занятия более эмоционально насыщенными, а также способствует созданию иноязычной языковой среды, особую роль играют аудиокниги, которые позволяют учащимся соотнести интонацию носителей языка с представленным материалом. Следовательно, подобранный материал может способствовать достижению таких целей, как: повышение интереса к чтению иноязычной литературы, как к средству познания других культур; создание условий для развития умения чтения аутентичных текстов на французском языке, посредством интеграции всех видов речевой деятельности; создание условий для профессиональной ориентации школьников и расширение представлений учащихся о литературе Франции.

Таким образом, в процессе создания межпредметного элективного курса возникает потребность в методическом сопровождении, в роли которого в рамках интеграции иностранного языка и литературы может выступать пособие. При создании обозначенного методического сопровождения особую роль играет выбор подбор аутентичных текстов, который может осуществляться с учетом обозначенных критериев, а также интересов учащихся.

Список литературы

1. Гуреева А.В. Технология организации элективного курса английского языка по профилю специальности. // Академическая наука: проблемы и достижения. 2014. №12. С. 38–41.

2. Колесников А.А. Методика разработки современного учебного пособия для иноязычного профориентационного курса по выбору [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodika-razrabotki-sovremennogo-uchebnogo-posobiya-dlya-inoazychnogoproforientatsionnogo-kursa-po-vyboru> (дата обращения: 19.04.2021).
3. Полякова М. В. Электронное учебное пособие как элемент процесса обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnoe-uchebnoe-posobie-kak-element-protssessa-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 20.04.2021).
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
5. Столба М. А. Принципы отбора содержания профильного обучения иностранному языку в рамках элективных курсов [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-otbora-soderzhaniya-profilnogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-ramkah-elektivnyh-kursov> (дата обращения: 18.04.2021).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Панина Елена Юрьевна

канд. пед. наук, доцент,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический

университет, г. Пермь

E-Mail: epanina@list.ru

Левченко Светлана Михайловна

студентка гр. Zm723 факультета иностранных языков,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический

университет, г. Пермь

E-Mail: levchegova.sveta@yandex.ru

USE OF INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Elena Panina, Ph. D,

Associate Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-Mail: epanina@list.ru

Svetlana Levchegova

Student of the Faculty of Foreign

Languages, group Zm723,

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-Mail: levchegova.sveta@yandex.ru

Аннотация. Предметом исследования в данной статье является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроке иностранного языка. Рассматривается целесообразность применения видеоматериалов на уроке иностранного языка как средства интенсификации учебного процесса и придания ему максимальной коммуникативной направленности. Предлагается методика работы с ИКТ, типология упражнений и заданий с их использованием на каждом этапе обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная технология, модернизация образования; средства ИКТ, обучение иностранному языку; оптимизация учебного процесса.

Abstract. The paper investigates the usage of ICT in foreign language classes. The author discusses the practicability of using ICT in foreign language classes as a means of academic activity intensification and of making it more communication oriented. The paper provides the methodology for working with ICT and a classification system of exercises and tasks for every stage of course.

Keywords: information-communication technology, education modernization, means of the new information technologies, foreign language training, training optimization.

Одной из проблем обучения иностранному языку является удаленность ученика от страны изучаемого языка. Ранее обучение иноязычному общению строилось таким образом, что ученики вынуждены были инсценировать коммуникацию на иностранном языке посредством ролевых игр, диалогов и т.д. Использование ИКТ решает эту проблему, расширяя рамки классной комнаты и впуская туда иноязычную действительность посредством Интернета. Коммуникация с носителями языка становится проще и доступнее, становится видимой и слышимой. Получаемая информация актуальна и аутентична. Все это повышает мотивацию к изучению иностранного языка и способствует достижению цели обучения.

Информационно-коммуникационные технологии – это технологии, позволяющие искать, обрабатывать и усваивать информацию из различных источников, в том числе и из Интернета. Это представление информации в электронном виде, ее обработка и хранение, использование самого компьютера, самых разных программ [15: 7].

На сегодняшний день ИКТ являются важной составляющей процесса обучения. Информатизация образования продиктована требованиями, которые предъявляет современное общество к качеству обучения и подготовке подрастающего поколения.

Основными задачами внедрения ИКТ в образовательный процесс являются:

- повышение качества обучения на основании использования в образовательном процессе ИКТ;
- повышение интеллектуальной и творческой активности учащихся, посредством применения активных методов обучения;
- осуществление интеграции различных видов учебной деятельности;
- осуществление адаптации ИКТ обучения в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями учащихся;
- осуществление преемственности и непрерывности в воспитании и обучении;
- разработка и внедрение актуальных методов и средств дистанционного обучения на основе ИКТ;
- осуществление совершенствования программного и методического обучения образовательного процесса;
- повышение уровня актуальности современной системы образования и ее соответствие требованиями со стороны общества и государства [15: 8].

Можно выделить основные **цели**, которые решаются в процессе преподавания иностранных языков с помощью ИКТ:

- ✓ развитие речевой компетенции: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, а также умение передавать информацию в связных аргументированных высказываниях;
- ✓ расширение активного и пассивного словарей;

- ✓ расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка;
- ✓ формирование культуры общения;
- ✓ формирование элементов глобального мышления;
- ✓ формирование устойчивой мотивации познавательной деятельности, потребности к использованию иностранного языка для целей подлинного общения;
- ✓ формирование навыков работы в группе.

Рассмотрим основные *виды лингводидактических задач*, которые можно решать с помощью ИКТ, то есть лингвометодические возможности применения компьютерных средств обучения при овладении аспектами языка, формировании навыков и умений в различных видах речевой деятельности, а также представим ряд источников, которые можно использовать на данном этапе обучения:

При обучении фонетике. С помощью ИКТ часто используется прием визуализации произношения. Мультимедийные возможности позволяют прослушивать речь на изучаемом языке, адаптируя ее в соответствии со своим уровнем восприятия, а регулирование скорости звучания позволяет разбивать фразы на отдельные слова, параллельно сопоставляя произношение и написание слов. Микрофон и автоматический контроль произношения позволяет скорректировать фонетические навыки. Компьютер предлагает список слов для перевода и фонетической отработки. Возможна запись произносимого слова или фразы ученика с целью контроля, самоконтроля и корректировки.

<https://speakenglishwell.ru/fonetika-anglijskogo-yazyka-dlya-detej/>

<https://lim-english.com/>

<https://englishfull.ru/fonetika/foneticheskie-stixi.html>

<https://www.native-english.ru/pronounce>

При обучении грамматике. Использование ИКТ на уроке грамматики возможно при изучении практически любой темы. При правильном расположении, использовании схем и таблиц, голосовом сопровождении (произношение примеров на иностранном языке) материал будет восприниматься легче и быстрее школьниками, так как будет задействована большая часть рецепторов. Меньшими станут и затраты времени на уроке - исчезнет необходимость записывания материала на доске.

С помощью ИКТ интереснее можно провести контроль уровня сформированности грамматических навыков на основе тестовых программ и оказание справочно-информационной поддержки (автоматизированные справочники по грамматике, системы обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях).

<https://www.homeenglish.ru/>

<http://englishvoyage.com/exercises>

<https://elt.oup.com/>

<https://www.englishgrammar.org/>

При обучении лексике. На основе тестовых и игровых компьютерных программ с использованием визуальной наглядности, оказания справочно-информационной поддержки (автоматические словари, программы подбора синонимов и антонимов) возможны такие виды работы, как упражнения на заполнение пропусков; упражнения в виде кроссвордов, где при написании слова неправильная буква выделяется другим цветом; упражнения в виде игры на составление предложений; упражнения “Найди ошибку“, в котором предлагается исправить то или иное слово в соответствии с данной ситуацией.

<http://members.learningplanet.com/teachers/index.asp>

<https://study-english.info/vocabularies.php>

<https://myenglishclassroom.com/list-of-glossaries>

При обучении чтению. ИКТ позволяет совершенствование навыков техники чтения за счет применения таких приемов, как:

- ✓ варьирование поля восприятия и темпа предъявления, изменение расположения текста;
- ✓ закрепление рецептивных лексических и грамматических навыков чтения;
- ✓ овладение умениями извлечения из текста смысловой информации различных видов (основной, второстепенной, уточняющей);
- ✓ обучение различным видам анализа текста; формирование умения самостоятельного преодоления языковых трудностей;
- ✓ оказание справочно-информационной поддержки путем предоставления языковой или экстралингвистической информации (за счет использования автоматических словарей, электронных энциклопедий);
- ✓ контроль правильности и глубины понимания прочитанного текста.

<https://breakingnewsenglish.com;>

<https://busyteacher.org;>

<https://readingcomprehensionconnection.com;>

<https://www.readinga-z.com/> .

При обучении аудированию. Использование ИКТ позволяет формировать фонетические навыки аудирования и контролировать правильность понимания прослушанного текста. На данном этапе очень популярно использование видеоматериалов, некоторые из них представлены ниже в ссылках.

<https://puzzle-english.com/>

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLUG1Gr2qk35AkoNnpssxkq7kNK6G16cQ>

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLTyvAtj9OYb1vr-gESA7YyCQ2BjQ9twqP>

При обучении говорению. ИКТ на уроке предоставляет возможность формировать фонетические навыки говорения, а также позволяет организовать общение в парах и небольших группах с использованием ролевых игр на базе симулятивно-моделирующих программ.

<http://www.learn-english.ru/>

<http://learningapps.org>

<http://en.educaplay.com>

<http://www.visitlondon.com/discover-london/london-virtual-tour>

<http://www.tagxedo.com>

При обучении переводу. На данном этапе с помощью ИКТ можно:

- ✓ формировать лексические и грамматические навыки перевода;
- ✓ осуществлять контроль правильности перевода, овладения умением редактирования текстов переводов с использованием текстовых редакторов и систем машинного перевода;
- ✓ оказать справочно-информационную поддержку, то есть применить автоматические словари, глоссарии, системы подбора антонимов и синонимов [16, 87].

<https://www.deepl.com/ru/translator>

<https://www.multitran.com/>

<https://context.reverso.net/>

Благодаря использованию информационных технологий на уроках иностранного языка, обучающиеся способны применять знания, полученные на уроке для решения практически-познавательных задач и проблем, владеют практическими навыками анализа информации, навыками самостоятельной работы, навыками самоорганизации, являются активными участниками образовательного процесса.

Таким образом, внедрение ИКТ способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой, что обусловлено социальным заказом информационного общества.

Список литературы

1. *Тевс Д.П., Подковырова В.Н.* Использование современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие. Барнаул: БГПУ, 2006. 45 с.
2. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филомантис, 2010. 188 с.

«КАНООТ» КАК СРЕДСТВО ИНТЕРАКЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Панина Елена Юрьевна

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

Паничева Юлия Валерьевна

*студентка гр. 741 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: yulya111098@gmail.com*

“KAHOOT” AS A MEANS OF INTERACTIVITY IN THE PROCESS OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Elena Panina, Ph.D

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

Yulia Panicheva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: yulya111098@gmail.com*

Аннотация. Определяются дидактические возможности интернет-платформы Kahoot в процессе формирования социокультурной компетенции у учащихся основной школы на примере разработанного сборника.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, интерактивность, сборник, аутентичные источники информации, современные технологии, нетрадиционные уроки

Abstract. In the article, the author defines the importance of the Internet platform "Kahoot" in the process of forming socio-cultural competence of primary school students on the example of the book that has been developed.

Keywords: socio-cultural competence, interactivity, authentic materials, modern technologies, non-traditional lessons

Социокультурная компетенция – это комплекс знаний о национальных ценностях, исторических вехах, религии, поведенческих моделях, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, а также способность и готовность применять эти знания в иноязычном общении [1].

Существует множество средств формирования и совершенствования социокультурной компетенции, которые характеризуются аутентичностью, современностью и актуальностью, содержательностью и доступностью для понимания учащихся, а также обеспечивает интеракцию во время обучения, что способствует вовлечению учащихся в образовательный процесс, увеличивая эффективность обучения иностранному языку.

Одним из примеров таких средств является интернет-платформа «Kahoot».

Kahoot – это сравнительно новый образовательный сервис. К его функциональным возможностям относятся:

- создание, демонстрация тестов, викторин, опросов и сохранение их результатов для учебной аналитики и индивидуального портфолио,
- демонстрация видео и аудиофайлов, фото и графики,
- геймификация сервиса и наличие соревновательного компонента,
- доступность на нескольких языках,
- исследовательско-поисковые форматы заданий,
- возможность поделиться результатами в социальных сетях.

Такие функциональные возможности обеспечивают широкое использование данной платформы в обучении иностранному языку, в том числе и формировании социокультурной компетенции как компонента цели иноязычного образования.

Прежде всего, следует обратить внимание на такую дидактическую возможность Kahoot как осуществление интерактивного контроля, а именно, проведение опроса с получением мгновенных результатов, что помогает преподавателю определить имеющиеся проблемы в усвоении конкретного материала. Kahoot обеспечивает возможность поставить оценку по результатам усвоения материала группой и дать учащимся оперативную обратную связь. Учителям не составит труда осуществить во время занятий формирующий контроль, а также обсудить с учащимися возникшие проблемы в усвоении материала, анализируя типичные ошибки и проводя рефлексию.

В целом мгновенная обратная связь повышает у учащихся мотивацию, благодаря интерактивному компоненту. Визуализация результатов в виде графиков мотивирует школьников к изучению даже самых сложных тем [1].

Важной дидактической возможностью является визуальное представление результатов в мобильном приложении Kahoot и организация послетекстовых групповых упражнений вместе с обсуждением проблем и ошибок. Анонимное участие в опросе (под любым именем) создает комфортную психологическую атмосферу на занятии, способствует вовлечению всех учащихся, а также совместному обсуждению проблем и ошибок. Таймер способствует концентрации внимания.

Благодаря исследовательско-поисковым форматам заданий, Kahoot позволяет развивать у студентов продуктивные навыки и умения речевой деятельности, а также умения организовать проектную работу.

Техническая простота использования Kahoot позволяет избежать технических проблем за счет использования привычных мобильных устройств.

Учитывая данные возможности интернет-платформы Kahoot, нами был разработан учебно-методический сборник заданий, предназначенный для формирования социокультурной компетенции учащихся основной школы. Представленные задания способствуют повышению как уровня владения иностранным языком, так и мотивации к изучению иностранного языка через:

- увеличение объёма их знаний о социокультурной специфике стран изучаемого языка (особенностях современной жизни, культурное наследие страны, ценностях общества в стране, изучаемого языка), формирование навыков применения этих знаний в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения;
- совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно правилам этикета, соответствующим ситуациям общения в иноязычной среде;
- распознавание и употребление в устной, а также в письменной речи основных норм речевого этикета, принятых в стране изучаемого языка, такие как реплик-клише или других распространенных оценочной лексики единиц.
- знание употребительной фоновой лексики и реалий страны изучаемого языка
- знакомство с образцами иностранной массовой культуры
- формирование умений сопоставлять культуру родной страны и стран изучаемого языка [2].

Сборник включает в себя Пояснительную записку, где раскрываются его цели и задачи, а также задания, разработанные на основе УМК SolutionsElementary и дополнительные задания, систематизированные по трем направлениям:

- ✓ дополнительные задания, направленные на формирования лингвострановедческих знаний, умений и навыков;
- ✓ дополнительные задания, направленные на формирования социально-психологических знаний
- ✓ дополнительные задания, направленные на формирования культурологических знаний

Сборник обеспечивает возможность улучшения результатов обучения при внесении определенных изменений в содержание, последовательность, форму, приемы и средства обучения при сохранении всех остальных условий учебного процесса. Если на уроке иностранного языка целенаправленно и методически корректно применять разработанные задания, то это приведет:

- к повышению уровня сформированности социокультурной компетенции учащихся основной школы;
- повышению уровня владения иностранным языком в целом;
- повышению уровня мотивации к изучению иностранного языка;
- расширению кругозора обучающихся и их подготовке к межкультурному взаимодействию.

Для примера в статье представлено одно из заданий третьего раздела сборника, направленное на формирование лингвострановедческого компонента.

(рис. 1, 2) Задание представляет собой викторину-соревнование между отдельными учениками класса. Оно удобно тем, что позволяет провести опрос знаний учащихся о членах Британской Королевской семьи и их регалиях [3].

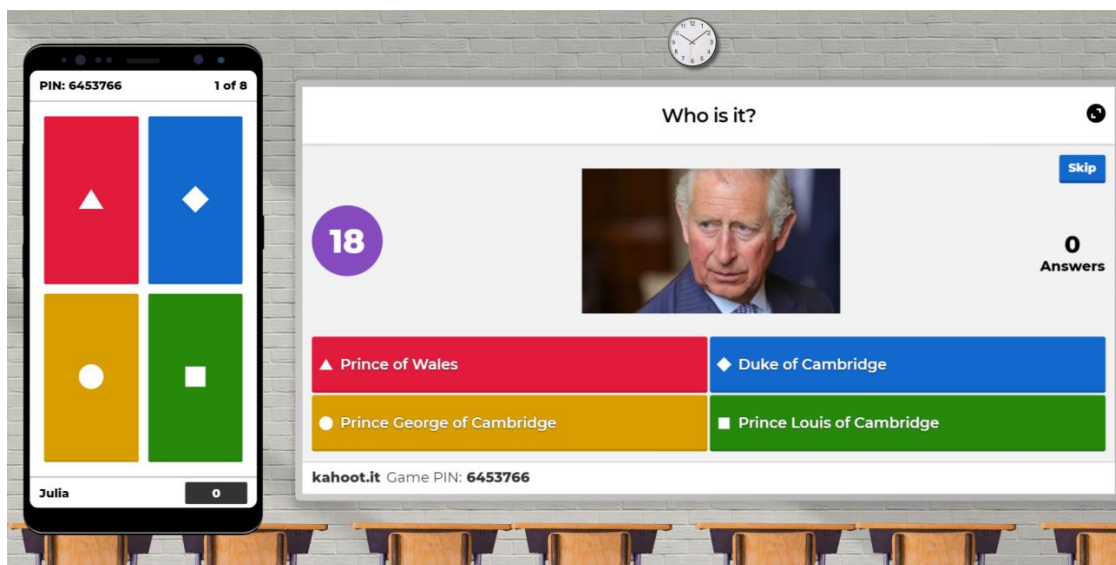


Рис. 1

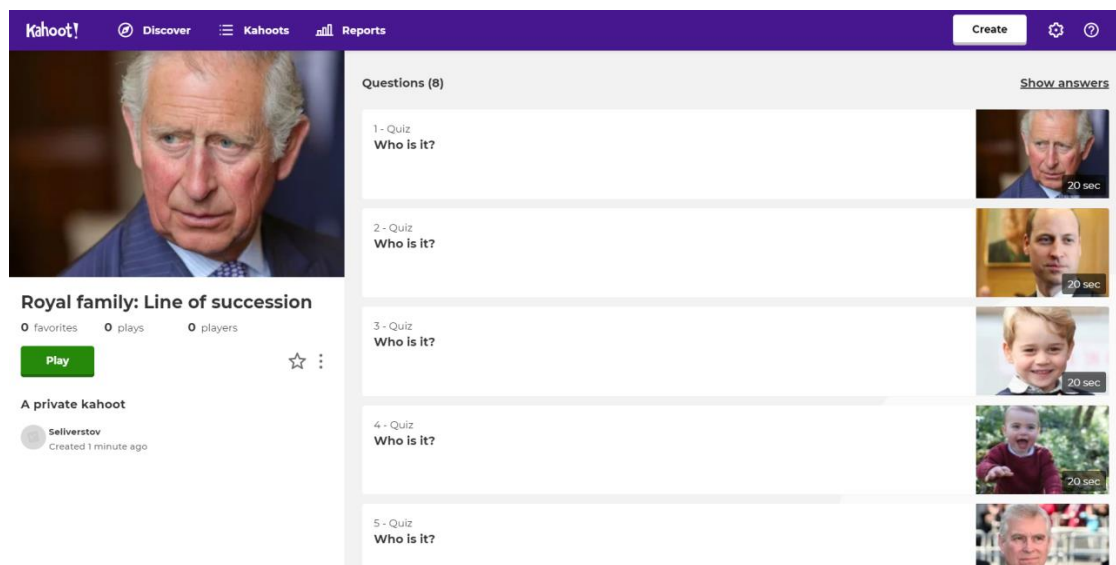


Рис. 2

Королевская семья играет важнейшую роль в культурной, исторической и социальной части населения, поэтому знания о членах королевской семьи и их регалиях могут быть значимы при разговоре с носителями языка.

Другим примером задания из сборника является задание, направленное на расширение культурологических знаний, а именно, знаний фестивальной жизни страны изучаемого языка, в форме теста множественного выбора (рис. 3, 4). Информация данного задания может в дальнейшем использоваться для обучения монологической и диалогической речи учащихся, в качестве стимула к проектной деятельности.

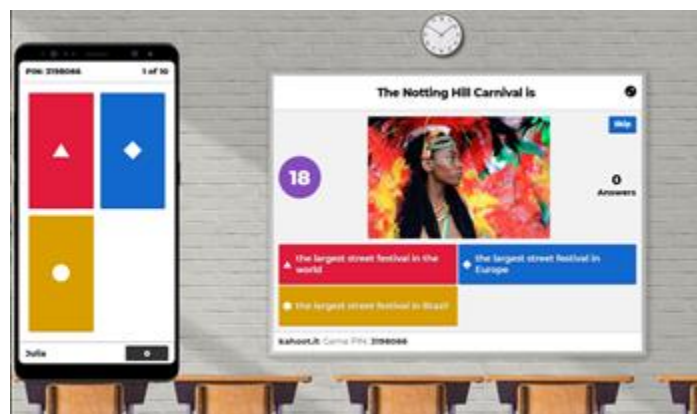


Рис. 3

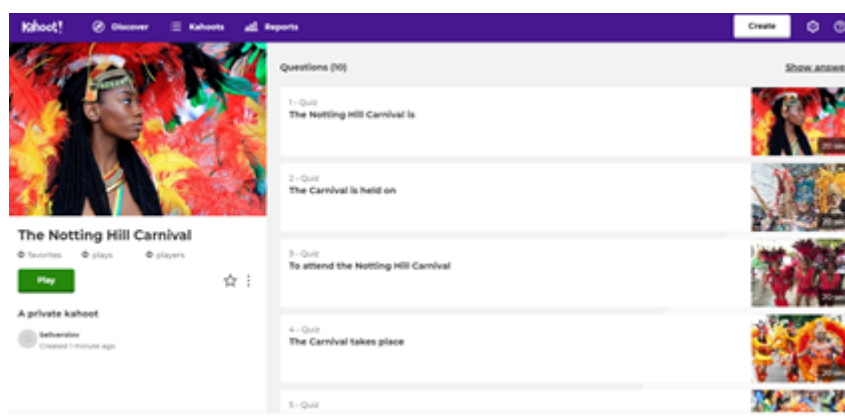


Рис. 4

Интерес представляют задания с использованием аудиофайлов, содержащих отрывки музыкальных произведений. Например, викторина на проверку знаний учащихся известных музыкальных произведений англоязычных композиторов. Задача учащихся выбрать название звучащего произведения в течение 20 секунд. Данное задание направлено на формирование умения слушать и воспринимать материал иноязычной культуры страны изучаемого языка, способствует решению многих развивающих, познавательных и воспитательных задач.

Таким образом, используя Kahoot!, интегрируя его в учебный процесс, можно решать множество дидактических задач на уроках английского языка, таких как:

- 1) формирование навыков и умений чтения на основе материалов разной степени сложности;
- 2) совершенствование умений аудирования, используя аутентичные звуковые тексты сети Интернет;
- 3) совершенствование умений монологической и диалогической речи на основе создания проблемных ситуаций и их обсуждения;
- 4) совершенствование умений письменной речи, работая над рефератами и сочинениями;
- 5) пополнение активного и пассивного словарного запаса лексики английского языка;

б) знакомство с культуроведческими знаниями, которые включают речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в общении, особенности традиций, культуры страны изучаемого языка.

Возможности интернет-платформы Kahoot позволяют расширить спектр применяемых на занятиях активных методов обучения и повысить интерактивность при изучении теоретического материала и оценке полученных знаний непосредственно на уроках английского языка

Интерактивная подача и проверка материала помогает управлять вниманием даже самой большой аудитории обучающихся. Ну а самыми важными дидактическими свойствами Kahoot, на наш взгляд, являются объективность получаемых результатов, так как временное ограничение выполнения каждого задания исключает возможность списывания. Kahoot способствует созданию и сохранению психологического климата и мотивации учащихся, а значит, повышает эффективность обучения и достижения цели по формированию социокультурной компетенции.

Список литературы

1. *Орехова Ю. М.* Проблема формирования социокультурной компетенции в рамках требований ФГОС нового поколения // Известия СГУ. 2015. № 2. С. 95–98.
2. *Сафонова В.В.*, Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. Шк.:Амскорт Интернэшнл, 1991. 311 с.

Источники упражнений

3. Kahoot [Электронный ресурс]. URL: <https://create.kahoot.it/details/royal-family-line-of-succession/3779609a-5e95-478e-b328-7adb5e78c018> (дата обращения: 17.03.2021).
4. Kahoot [Электронный ресурс]. URL: <https://create.kahoot.it/details/an-actor-actress-or-a-singer/43c0dba3-9ed1-43bf-84b2-f7e273dfd5c4> (дата обращения: 17.03.2021).

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 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*

Пияндина Дарья Андреевна

*студентка гр. ZM723 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: ddd17asha@yandex.ru*

THE USE OF ADVERTISING TEXT AS A WAY OF DEVELOPING THE SOCIO-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Elena Panina, Ph. D,

*Associate Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: epanina@list.ru*

Daria Piyandina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group ZM723,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: ddd17asha@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена использованию рекламных текстов в обучении иностранному языку в контексте формирования социокультурной компетенции, представлены примеры заданий на основе рекламных текстов на английском языке.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, реклама, рекламный текст.

Abstract. The article is devoted to the use of advertising texts in teaching of foreign languages while developing the socio-cultural competence; it contains the examples of tasks based on advertising texts in English.

Keywords: socio-cultural competence, advertisement, advertising text.

Ментальность народа проявляется не только в живой и устной речи, в произведениях художественной литературы и публицистических текстах, она так же отражается и в текстах рекламы той или иной страны. Реклама представляет собой один из важнейших способов внешних коммуникаций любой коммерческой организации наряду с такими элементами, как продажи, стимулирование сбыта, PR-кампании (формирование имиджа компании, связи с общественностью) и пропаганда. Реклама служит мощным инструментом в продвижении товара и стимулировании сбыта повсеместно: как внутри одной страны, так и за ее пределами [3].

Рекламный текст – коммуникативная единица, используемая в сфере маркетинговой коммуникации, имеющая в структуре формальный признак – один или несколько компонентов бренда и/или рекламные реквизиты и отличающаяся семантической совокупностью вербально и невербально выраженного смысла [7].

Визуальная составляющая рекламного текста сама по себе выполняет две основных задачи – привлечение внимания (воздействующая функция) и наглядное представление (информативная функция).

В печатной рекламе подбор шрифтов и их начертательные особенности, выбор кегля и сочетание кегельных вариантов, макетирование текста (а также преобладание в нем вербальной или визуальной составляющей), построчное деление, связанное с логическим ударением и актуальным членением высказывания, а зачастую и цветовая гамма являются большим, чем собственно приемами оформления [7].

Среди основных функций рекламного объявления выделяют воздействующую, эмотивную, эстетическую, информирующую, убеждающую, внушающую, напоминающую, аттрактивную, популяризирующую, дифференцирующую [4].

Рекламные сообщения настолько связаны с различными аспектами культуры, что являются не только продуктом ее развития в том или ином лингвокультурном сообществе, но и значимой ее частью [1]. А это значит, что рекламные тексты могут быть использованы на уроках иностранного языка при формировании иноязычной коммуникативной компетенции, включая языковую, речевую и социокультурную. Особое внимание следует уделить СКК. Данный вид компетенции подразумевает преодоление ксенофобии и существующих стереотипов, а также воспитание толерантности к представителям другого языка и других культур [2].

В процессе обучения иностранному языку рекламные тексты могут представлять интерес как отражение различных сторон жизни страны изучаемого языка, норм поведения, ценностных ориентаций. Как форма существования определенной культуры и продукт определенной эпохи, реклама, по мнению большинства исследователей, является источником и носителем социокультурной информации [1].

Рекламные тексты ситуативны и поэтому дают прекрасную возможность сосредоточиться на тематической лексике, их также можно использовать при обучении творческому письму. Такие тексты легкодоступны в удобных для

аудитории форматах, поскольку они сравнительно короткие и могут использоваться при обсуждении конкретных вопросов. Также РТ может успешно использоваться при обучении переводу [5].

Тексты английской рекламы имеют ряд преимуществ перед другими видами прагматических текстов:

- наличие различных видов информации (лингвистической, лингвокультурологической, страноведческой, иллюстративной);
- разнообразие по сферам общения, ситуативности и проблемности, что позволяет варьировать формы работы и учитывать особенности контингента обучаемых;
- занимательная и яркая образность, создающая богатство ассоциативных связей и широкие возможности для проявления творческих способностей обучаемых [1].

Говоря о возможностях применения рекламного текста, как графического, так и звучащего, на уроке иностранного языка, он может быть использован при формировании рецептивных (чтение и аудирование) и продуктивных (письмо и говорение) видов речевой деятельности, а также контекста предъявления новой лексики и грамматического материала.

Работа с рекламным текстом предусматривает три этапа: подготовительный, репродуктивно-продуктивный и творческий.

Подготовительный этап включает: вводную беседу преподавателя о назначении рекламы, лингвокультурологические комментарии, облегчающие понимание рекламного текста, а также фонетические и лексико-грамматические упражнения. Как фонетические упражнения учитель может предложить учащимся прочитать слоганы и обратить внимание на произношение звуков, на интонацию восклицательных и побудительных предложений и выбрать слова с определенными звуками. Как лексико-грамматические упражнения ученикам могут быть предложены задачи:

- ✓ придумать слово – рекламу на основе двух данных слов, обозначающих рекламируемую продукцию
- ✓ в предложенных слоганах найти омонимы, синонимы или антонимы
- ✓ воспроизвести рекламный текст, из которого удалены артикли и предлоги
- ✓ найти слоганы, которые содержат
 - имена,
 - числительные,
 - сокращение,
 - неологизмы,
 - заимствования.

Репродуктивно продуктивный этап предусматривает такие виды работ, как:

- ✓ прочитать рекламное объявление и описать преимущества данного продукта или услуги,

- ✓ прочитать рекламу и угадать, о каком продукте или услуге в ней говорится,
- ✓ объяснить отношение к телевизионной рекламе, перечислить преимущества и недостатки
- ✓ описать картинку рекламной продукции, скрыв текст высказать предположение относительно рекламируемого продукта (угадать его), затем сравнить предположение с рекламным текстом.

Творческий этап завершает работу с рекламными материалами. Учащимся предлагается написать новый слоган на основе данного; по данному началу закончить рекламную фразу, провести конкурс рекламных слоганов и объявлений, при этом команды поочередно дают друг другу задачи, учитель раздает ученикам карточки со слоганами. Они по очереди показывают свои работы всему классу, который дает оценку, правильно ли отражен смысл слогана, а также предлагает свои варианты, учитель раздает рисунки, а ученики должны быстро придумать слоганы; можно предложить учащимся составить культурологический комментарий слоганов, а также провести конкурс на лучший комментарий. В конце работы необходимо подвести итог. Следует предоставить учащимся возможность самим выбрать наиболее удачные рисунки с заданными слоганами и наиболее удачные слоганы [6].

В качестве вариантов использования рекламных текстов на уроке английского языка можно привести следующие, разработанные нами, задания:

Рекламный плакат British Railways (рис.1).

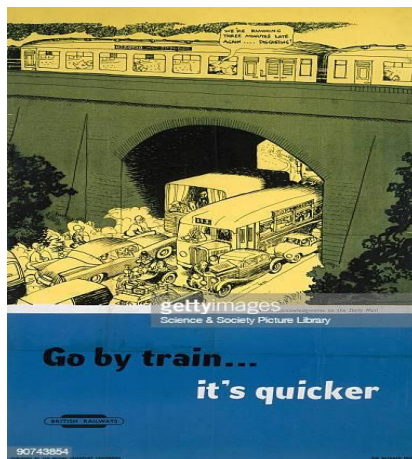


Рис. 1

Алгоритм работы:

- ✓ Посмотрите на плакат и прочитайте рекламный текст. Определите, что рекламируется на данном постере.
- ✓ Учащиеся читают текст и обсуждают в парах, что продвигается с помощью данной рекламы.
- ✓ Учащимся задаются вопросы на извлечение социокультурной информации, связанной с движением на дорогах в Великобритании: What problems of Britain traffic can you find out from this poster? How can railway

transport change the situation? Предполагается, что ответ будет связан с проблемами пробок.

Рекламный плакат путешествий в Лондон (рис. 2).



Рис. 2

Алгоритм работы:

- ✓ Посмотрите на плакат и прочитайте рекламный текст. Определите, к какой сфере жизни относится эта реклама, о каком городе идет речь.
- ✓ Учащиеся рассматривают изображение и читают текст.
- ✓ После обсуждения ответов, учащимся предлагается перечислить, какие достопримечательности Лондона они видят на постере: What landmarks are presented on this poster? Can you name them? Ученики называют то, что они знают (Big Ben, The London Eye и т.д.), а далее предлагается описать одну из достопримечательностей и ответить на вопросы: What attracts you in London? What would you like to see? Why?

Таким образом, рекламный текст – носитель культурологической и социокультурной информации, а значит, одно из средств формирования СКК. Использование РТ на уроках иностранного языка позволяет расширить знания учеников о стране изучаемого языка и ее менталитете, а также является способом сделать процесс обучения интереснее и разнообразнее.

Список литературы

1. *Ельчанинова О.А.* Тексты англоязычной рекламы как средство обучения чтению на иностранном языке в рамках социокультурного подхода [Электронный ресурс] // Вестник амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 48. С. 160–163. – URL: https://studylib.ru/doc/2420421/el._chaninova--o.-a.-teksty-angloyazychnoj-reklamy-kak-sredstvo(дата обращения: 19.03.2021).
2. Использование рекламных текстов при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: <https://pr-life.com/blog/ispolzovanie-reklamnyh-tekstov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 19.03.2021).

3. *Латухина М. В.* Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 20 (79). С. 725–727. – URL: <https://moluch.ru/archive/79/13974/> (дата обращения: 14.05.2020).
4. *Магомедова А. Н.* Особенности рекламных текстов // Современная филология : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа: Лето, 2015. С. 98–99.
5. *Македонцева А. М.* Функции рекламных текстов // Система ценностей современного общества. 2010. № 10-1. С. 186–190.
6. *Собирова Ш. У.* Использование рекламных текстов в обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2019. № 18 (256). С. 48–50.
7. *Фещенко Л. Г.* Структура рекламного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.01.10. СПб., 2002. 28 с.

**ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ЖИВОПИСЬ» ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«ТВОРЧЕСТВО» В РАМКАХ МОДУЛЯ CAS КАК СРЕДСТВО
РЕАЛИЗАЦИИ ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО
БАКАЛАВРИАТА**

Панина Елена Юрьевна,

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: epanina@list.ru

Торхова Елена Владимировна

*магистрант III курса факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: torkhova.e95@mail.ru

**ELECTIVE COURSE «ART» IN THE DIRECTION OF «CREATIVITY»
WITHIN THE CAS MODULE AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE
INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAM**

Elena Panina, Ph.D

*Associate Professor, Methods of Teaching Foreign Languages Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: epanina@list.ru

Elena Torkhova

*Master Degree student of the Faculty of Foreign Languages,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: torkhova.e95@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена реализации одного из центральных модулей Дипломной программы Международного бакалавриата – программе CAS для учащихся старшей школы, раскрывает ее цели, задачи и систему оценивания. Элективный курс «Живопись», как один из содержательных компонентов модуля, предлагает старшеклассникам через участие в проектной деятельности достичь заявленных целей, а также, способствует развитию художественных способностей, эстетического понимания и творческого потенциала учащихся; способности к познанию мира через чувства и эмоции.

Ключевые слова: международный бакалавриат, дипломная программа, модуль CAS, курс «Живопись», учебные результаты.

Abstract. The article is devoted to the implementation of one of the central modules of the International Baccalaureate Diploma Program - the CAS program for high school students, reveals its goals, objectives and the assessment system. The elective course «Art», as one of the content components of the module, offers high school students to achieve the stated goals through participation in project activities, and also contributes to the development of artistic abilities, aesthetic understanding and creative potential of students; ability to cognize the world through feelings and emotions.

Key words: International Baccalaureate, Diploma Programme, CAS module, course «Art», learning outcomes.

Актуальной потребностью современного подрастающего поколения является применение полученных знаний на практике. Осознание себя, своей социальной принадлежности, культурной ценности, является крайне важным аспектом в становлении учащегося как единицы общества. Поэтому крайне необходимым остается привлечение учащегося к участию в деятельности, которая дает ему реализовывать приобретенные знания и навыки на практике.

Учебные планы и система выпускных экзаменов в школах разных стран мира могут сильно отличаться. Это вынуждает многих школьников при выборе дальнейшего пути ограничиваться вузами своей страны. Чтобы исправить это, в 1968 году по инициативе Международной школы Женевы была создана Организация международного бакалавриата (International Baccalaureate Organization).

Международный бакалавриат – это универсальная образовательная система, единая для всего мира и дающая качественное современное общее образование. Международный бакалавриат предлагает три образовательные программы для детей разного возраста: Программа дошкольного и начального образования, программа неполного среднего образования и дипломная программа для старшеклассников. Самая эксклюзивная программа – дипломная, ориентированная на старших школьников. По окончании этой программы ученики получают дипломы о среднем образовании, признанные университетами во всем мире.

В Дипломной программе международного бакалавриата отводится особое внимание одному из ключевых элементов достаточно сложному академическому курсу CAS: C – creativity – творчество, A – action – активность, S – service – служение, (далее CAS).

Модуль CAS образован из трех составляющих: творчество, активность и служение (рисунок).

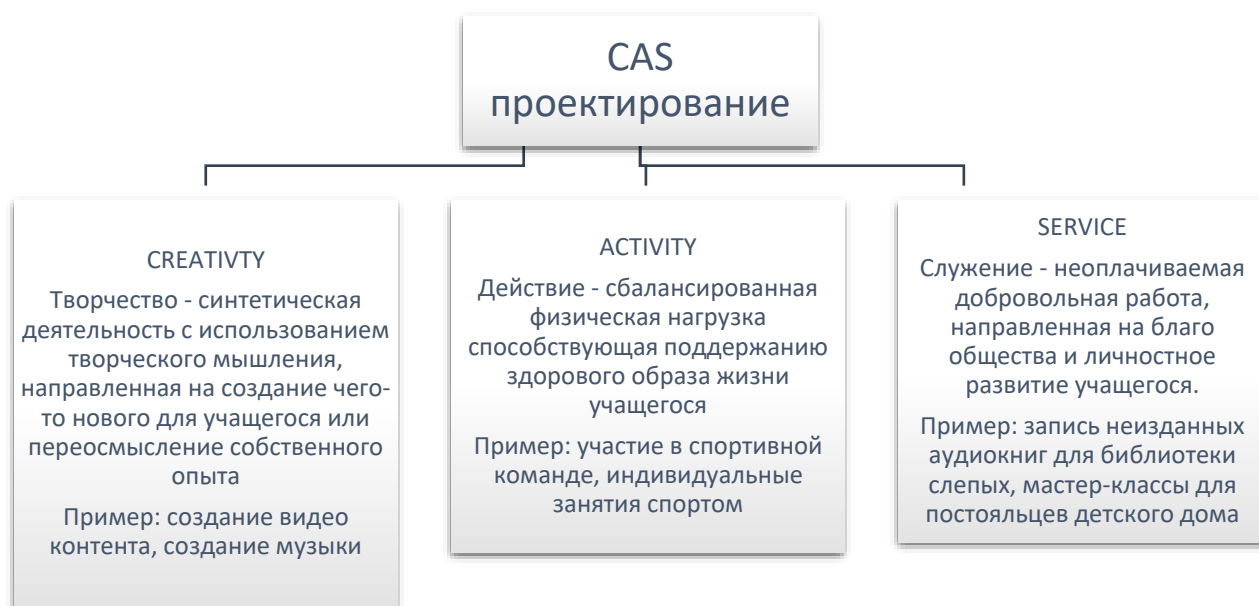


Рис. Направления CAS-проектов

Данный модуль вовлекает учащихся в различные виды деятельности параллельно с изучением академических дисциплин на протяжении всей Дипломной программы. «Творчество» приобщает учащихся к искусству, формирует творческое мышление и реализует творческий потенциал человека (сюда может относиться выпуск школьной газеты или участие в создании школьного сайта, написание сценария для новогодней елки, и т.д.). «Активность» направлена на воспитание здорового образа жизни посредством физической активности (занятие танцами, спортом, причем теми видами, которыми учащийся ранее не занимался). «Служение» (общественная деятельность) является еще одним форматом получения новых знаний в контексте общего образования, каким-либо социальным проектом (помощь ветеранам, инвалидам, детям из детских домов и т.д.). Три направления CAS (Творчество, Активность, Служение) способствуют личностному и межличностному развитию учащихся посредством практического обучения и самопознания.

Разнообразие модуля CAS помогает учащимся раскрываться и лучше понимать других. У каждого отдельного учащегося есть свои личные потребности и цели. Таким образом, модуль CAS является индивидуализируемым в соответствии с интересами, потребностями, навыками и ценностями учащихся [1].

Целями модуля CAS являются:

- осознание учащимися значимости проектов CAS;
- адекватная рефлексия учащихся о результатах своей деятельности;
- определение учащимися целей и стратегий, обдумывание дальнейших действий для личностного роста;
- исследование учащимися новых возможностей, охватывание большего количества заданий и ролей;

- активное участие учащихся в запланированных групповых проектах CAS;
- осознание учащимися, что они являются членами местного и международного общества, несущими ответственность друг перед другом и окружающей средой [16].

Модуль CAS ориентирован на достижение семи результатов, к которым относятся:

1) определение своих сильных сторон и дальнейшее их развитие (учащиеся владеют различными знаниями, умениями и навыками, умеют ими пользоваться и видят над чем еще нужно работать);

2) демонстрация навыков, которые были развиты при выполнении той или иной задачи (учащиеся развивают или приобретают новые навыки с помощью решения новых задач или расширения уже имеющихся знаний);

3) демонстрация навыков планирования проектов CAS (учащиеся могут самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы, этапы от его планирования до исполнения);

4) демонстрация заинтересованности, регулярного участия и активного включения в работу текущих реализованных проектов CAS (учащиеся демонстрируют регулярное и активное вовлечение в модуль CAS);

5) демонстрация навыков при работе в группе (учащиеся способны демонстрировать и обсуждать плюсы, минусы и трудности при работе в группе);

6) понимание глобальных проблем (учащиеся способны определять и демонстрировать понимание глобальных проблем. Способны принимать ответственные решения и осуществлять правильные поступки на разных уровнях: на локальном, национальном и международном);

7) понимание и восприятие нравственности выбора и действий (учащиеся показывают осведомленность о последствиях выбора и планировании действий при реализации модуля CAS).

Некоторые из них могут быть достигнуты несколько раз, хотя не все CAS проекты ведут к достижению всех учебных результатов. Учащиеся предоставляют так называемые доказательства достижения того или иного планируемого результата (как минимум один раз), которые они, в свою очередь, включают в CAS-портфолио. Учащиеся должны согласовать это с CAS координатором. Обычно доказательства достижения всех семи планируемых результатов обучения включаются в их рефлексию [19].

Достигнутые планируемые результаты внеклассной деятельности учащихся могут быть связаны с любой группой предметов дипломной программы международного бакалавриата. Учитель в данном случае помогает учащимся найти связь между выбранными ими предметами и модулем CAS. Учитель через обсуждения и обращение к реальному опыту помогает обосновать важность работы, которую учащиеся хотят провести в рамках модуля CAS. Это мотивирует учащихся на решение стоящих проблем, дает более глубокое понимание предмета, а также позволяет учащимся обнаружить различные подходы к изучению предметов. Однако следует помнить, что

занятия по модулю CAS должны отличаться от учебных занятий, и полученные результаты не могут быть включены или использованы при обучении дисциплинам предметных групп Дипломной программы [30].

Любой предмет из группы предметов дипломной программы международного бакалавриата может внести свой вклад в работу учащихся по модулю CAS. Например,

Группа 1: учащиеся могут написать творческое письмо, записать аудиокнигу для людей с ограниченными возможностями или написать сценарий и снять фильм или театрализовать его.

Группа 2: учащиеся могут провести уроки на изучаемых языках, разработать методическое пособие или использовать веб-сайты и другие источники коммуникации для повышения уровня осведомленности о культуре страны изучаемого языка.

Группа 3: учащиеся могут создать аудио-мемуары для семьи (коллекция истории из жизни реальных людей), основанные на историях из жизни людей пожилого возраста, которые проживают в домах престарелых, провести социально значимое мероприятие или заняться волонтерской деятельностью.

Группа 4: учащиеся могут организовать различные кружки для младших школьников (например, клуб любителей астрономии), участвовать в мероприятиях, направленных на защиту окружающей среды.

Группа 5: учащиеся могут помочь младшим школьникам преодолевать трудности, связанные с решениями математических задач.

Группа 6: учащиеся могут взять уроки танцев, которые станут частью театрального выступления, принять участие в художественной выставке или в реализации общественных мероприятий, таких как организация фотовыставок в медицинских учреждениях или центрах заботы о пожилых людях [22].

Творчество в проектировании модуля CAS легко вписывается в любой из вышеперечисленных примеров. Учащихся, относящихся к категориям аудиалов и визуалов, в век современных технологий становится все больше, поэтому любая творческая работа только поможет учащимся усвоить материал, либо направить свой замысел на более глобальный уровень, чего требует одна из составляющих модуля CAS – «Служение» [4].

Интегративный подход к отбору содержания модуля обеспечивает его вариативность, что позволяет учащимся найти новые пути для выявления своих сильных сторон, повышает их уровень мотивации к постоянному совершенствованию и образованию.

Например, элективный курс «Живопись», предполагающий интеграцию содержания предметных областей «Живопись» и «Иностранный язык», направлен на расширение кругозора, как общего, так и лингвистического, на овладение умениями в разных видах практической деятельности: иноязычной речевой, рисовании, проведении экскурсии, организации выставки и др.

Изучение живописи для учеников дипломной программы международного бакалавриата обусловлено развитием образного мышления, которое отвечает за творческую составляющую нашего прогрессивного роста.

Учащиеся переживают события и получают ощущения в тех ситуациях, в которых оказываются персонажи произведений. Живопись непосредственно участвует в формировании мировоззрения, путем оценки поведения персонажей.

Учащиеся, совершенствуясь в определенной творческой форме живописи, могут расширять пределы своего участия и углублять уровень мастерства. В рамках выбранной области студенты могут решать проблемы и задачи для творчества в CAS. Например, художник может создать новую скульптуру или серию фотографий. Стремясь к новым возможностям, учащиеся могут найти способы решения проблем и определить свои сильные стороны, которые развивают их любопытство, и подталкивают к постоянным инновациям. При демонстрации творческих навыков, учащиеся могут представить свой продукт или деятельность различными способами, например, посредством записи, презентации, организацией выставки, распространением творчества через социальные сети или участвовать в проведении общей дискуссии.

Реализуются цели и содержание элективного курса через участие в проектной деятельности. В рамках данного направления могут быть предложены такие проекты, как «Проведение экскурсии по Пермской галерее для иностранных гостей на английском языке»; «Организация мастер-класса «Изобразительная деятельность собственного плана» с сопровождением английского языка»; Открытый интерактивный урок по теме: «Творчество великих художников Великобритании 18-19 вв.» реализуются в сочетании трех составляющих: «Творчество», «Активность» и «Служение», развивают качества выпускника международного бакалавриата в полной мере за счет структурированного содержания, опирающегося на требования к проекту CAS дипломной программы международного бакалавриата и тщательного изучения теории.

Эффективность данных проектов может быть подтверждена соответствием планируемым результатам (Learning Outcomes), которые являются необходимым условием успешного освоения модуля CAS.

В конце обучения ученики представляют конечный продукт – проект, который демонстрирует усидчивость, предприимчивость и позволяет увидеть такие развитые навыки, как умение работать в группе, решать проблемы и принимать решения. Подготовка к защите проекта длится не менее одного месяца, проект может включать в себя как один, так и все три компонента CAS. При защите проекта и заполнении портфолио учащиеся используют CAS этапы как: исследование, подготовка, действие, рефлексия и представление.

По окончании модуля CAS составляется портфолио, что составляет собой коллекцию доказательств (например, фотографии, видео- и аудиозаписи, документы, плакаты, программы мероприятий или выступлений), которые демонстрируют опыт и размышления учащихся и является своеобразной рефлексией. Рефлексия занимает центральное место в создании глубокого и богатого опыта в CAS. Рефлексия является основным доказательством, используемым координаторами CAS для определения того, успешно ли студенты достигли семи результатов обучения CAS. Портфолио CAS

демонстрирует участие в CAS и достижение семи результатов обучения CAS. CAS-портфолио является предметом гордости учащегося: раскрывает, насколько учащийся развил в себе качества выпускника международного бакалавриата.

Особое место в модуле CAS занимает система оценивания, которой отводится роль одного из основных компонентов программы и ее регулятора. Фактически именно система оценивания обеспечивает единство подходов к образованию при всем многообразии вариантов их реализации в школах различных стран мира.

Система оценивания строится на основе общих для всех образовательных программ принципах: оценивание является постоянным процессом, естественным образом, интегрированным в образовательную практику; оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика, но не его личные качества; алгоритм выставления отметок производится по критериям, которые заранее известны педагогам и учащимся. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке.

В системе оценивания обучения используются внутренняя и внешняя оценка; субъективные и объективные методы оценивания; оценивание достигаемых результатов, процесса их формирования, осознанности и развития каждым обучающимся его собственного процесса обучения.

Процедура осуществления критериального оценивания трудоемка, так как она требует тщательного продумывания учебных ситуаций, самоанализа и самооценки учебных достижений, использования многобалльной шкалы оценивания. Учителю важно переосмыслить подходы к новой системе оценивания, которая требует внимательного отношения к ученику, терпения, оптимизма и овладения оптимальными приемами и способами ее реализации. Без этого невозможно создание полноценных условий развития и воспитания каждого ученика.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что значимость проектов по теме «Живопись» определяется нацеленностью на развитие художественных способностей, эстетического понимания и творческого потенциала учащихся, формирование ассоциативно-образного, пространственного мышления, интуиции; одномоментного восприятия сложных объектов и явлений, эмоционального оценивания; способности к выводам, к познанию мира через чувства и эмоции.

Список литературы

1. *Безукладников К.Э.* Организация деятельности учащихся на уроках в школах, реализующих программы Международного бакалавриата // Портрет ученика в фокусе программ Международного бакалавриата. Образование, которое сделает мир лучше = IB learner profile – the IB programs' focus. Education for a better world: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2009. С. 84–88.

2. *Безукладников К.Э.* Пособие для родителей учащихся, входящих с систему Международного бакалавриата; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2008. 40 с.
3. *Безукладников К. Э.* Концепция подготовки специалистов для реализации подпроекта «Создание системы Международного бакалавриата» приоритетного краевого проекта «Новая школа»: монография / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2007. 158 с.
4. *Вазина К.Я.* Саморазвитие человека: духовная сфера жизни (новая парадигма). М.: Моск. гос. ун-т печати, 2004. 128 с.
5. *Карпушин Н.Я. и др.* Создание системы Международного бакалавриата в Пермском крае: региональный сетевой проект: учебное пособие / под общ. ред. К.Э. Безукладникова; науч. ред. Е.Е. Карпушина. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009. 160 с.
6. *Крузе Б.А.* Интеграция технологий международного бакалавриата в российское образовательное пространство: учеб.-метод. комплекс. Направление 050100 «Педагогическое образование», профиль: Иностраннный язык, квалификация: магистр. Пермь: ПГГПУ, 2013. 61 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, от 29.12.2014 N 1644. М., 2014.
8. A Basis for Practice: The Diploma Programme. International Baccalaureate Organization, 2011.
9. Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme, 2015 [Электронный ресурс]. URL: https://xmltwo.ibo.org/publications/DP/Group0/d_0_dpatl_gui_1502_1/static/dpatl1/?IBVal=CPP3KJFIXM5IO8MURXXD&CFID=1269984&CFTOKEN=23472115&jsessionId=bc30f300db61561a4291611c2c37361f6781 (дата обращения: 23.07.2021).
10. Creativity, activity, service guide for students graduating in 2017 and after. 2015. 64 p.
11. Diploma Programme, Visual arts guide. 2016. 59 p.
12. IBO Programmes, 2005–2017 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ibo.org/en/programmes/>
13. Programme [Электронный ресурс]. URL: <https://ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/the-arts/visual-arts/> (дата обращения: 21.07.2021).

ОСОЗНАННОСТЬ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

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

MINDFULNESS AS A BASIS FOR EDUCATIONAL PROCESS IN UNIVERSITIES DURING THE PANDEMIC

Natalya Popova, Ph.D

*Associate Professor, the English Language, Philology and Interpretation Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: natasharubina@yandex.ru

Аннотация. Статья рассматривает проблему организации образовательного процесса в высшем учебном заведении в период пандемии на основе формирования осознанности. Пандемия и самоизоляция стали тяжелым испытанием для высших учебных заведений в России и за рубежом, так как потребовали организации экстренного перехода на дистанционное обучение. Кроме того, психологическое и физическое здоровье субъектов учебного процесса оказалось под угрозой. Инструменты и практики осознанности доказали свою эффективность в решении таких проблем, как снижение тревожности, терапия неврозов и лечение депрессии. В образовательном процессе осознанность позволяет повысить стрессоустойчивость индивидов, противодействовать эмоциональному выгоранию и стимулировать познавательные психические процессы, необходимые для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Ключевые слова: осознанность, образовательный процесс в вузе, пандемия, глобализация, психологическая безопасность учебного процесса

Abstract. The article considers the problem of the organization of educational process in a higher educational establishment during the pandemic on the basis of mindfulness. Pandemic period was a serious challenge for educational establishments in Russia and abroad, since it required urgent switch to distance education.

Moreover the psychological and physical health of teachers and learners was threatened by the pandemic. Mindfulness practices and tools proved their effectiveness in stress-reduction, the therapy of neurosis and depression. Mindfulness in education enhances stress-resistance of teachers and learners, stimulates cognitive processes necessary for the achievement of personal, metadisciplinary and subject-specific goals.

Keywords: mindfulness, educational process in higher educational establishments, pandemic, globalization, psychological security of education

Начало XXI в. ознаменовано многочисленными политическими и социально-экономическими кризисами, дисбалансом и турбулентностью в жизни мирового сообщества. Нарастающие глобализационные процессы с одной стороны укрепляют взаимосвязь стран и отдельных территорий, с другой стороны – усиливают их разобщенность и изоляционизм. Глобальные проблемы современности дополнились в последние годы принципиально новыми угрозами, такими как неконтролируемая миграция, киберпреступность, терроризм и пандемии опасных неизученных ранее вирусов [5]. Подобные условия заставляют членов мирового сообщества выбирать разные стратегии жизнедеятельности – некоторые принимают сложившуюся ситуацию и стремятся найти в ней преимущества, другие выбирают путь ухода от реальности тем или иным способом. К сожалению, для большинства людей вызовы современного общества означают повышенный уровень стресса, неврозы, панические атаки даже при отсутствии непосредственной угрозы их жизни.

Неадекватное восприятие глобального мира существенно увеличивает риски нестабильности и неустойчивости общественного развития как на уровне малых сообществ (семья, район, город), так и на уровне государств. Невозможность принять ситуацию, приспособиться к ней и использовать ее для решения необходимых задач, чаще всего связана с низким уровнем сформированности осознанности. Осознанность имеет место, когда человек понимает что побуждает его к деятельности, что является содержанием его потребностей [2] и может принять ответственное решение, не будучи во власти негативных стереотипов и паттернов.

Сегодня интерес к явлению осознанности повышается в педагогических науках благодаря важным открытиям в сферах нейропсихологии и психиатрии. На протяжении последних десятилетий практики и инструменты осознанности доказали свою эффективность в решении таких проблем как снижение тревожности, терапия неврозов и лечение депрессии. В педагогике положительные эффекты осознанности главным образом применяются для повышения стрессоустойчивости субъектов образовательного процесса, противодействия эмоциональному выгоранию и стимулирования психических познавательных процессов, необходимых для успешного достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Осознанность – интегративное понятие, включающее в себя такие компоненты как ценности и смыслы, внимание, саморегуляция, саморефлексия, эмпатия и открытость новизне. Она понимается как черта, состояние и способ бытия, позволяющие субъекту быть включенным в текущий момент деятельности и осуществить сонастройку с самим собой и с окружающими [4]. Благодаря механизмам осознанности индивид может эффективно справляться с вызовами действительности, сохранять баланс в условиях нестабильности окружающего мира.

Одним из серьезнейших вызовов последнего времени стала пандемия коронавируса, повлиявшая на все сферы жизнедеятельности человека. В 2020 году по причине пандемии учебные заведения по всему миру прошли проверку на прочность и эффективность своей работы. Разные страны выработали свои стратегии борьбы с пандемией, сделали шаги для организации бытового, образовательного и профессионального пространства жизни граждан. Для большинства общественных институтов условия пандемии означали переход на формат дистанционного взаимодействия. В системе образования единственно возможным вариантом реализации образовательных программ стало дистанционное обучение.

Не все государства оказались успешны в обеспечении дистанционного обучения граждан. Многие развивающиеся страны не смогли в полной мере преодолеть вызовы пандемии, что привело к сбоям в образовательном процессе на разных ступенях обучения. Очевидно, что главной причиной проблем стали внезапность и экстренность произошедшей ситуации.

В России сценарии перехода на дистанционное обучение отличались в зависимости от региона, а также от решений, принятых конкретными образовательными учреждениями. Однако, несмотря территориальную специфику и особенности отдельных школ, средних специальных и высших учебных заведений, для поддержания качества обучения необходимостью стало решение следующих важных задач:

1) обеспечение материально-технической базы учебного заведения, сотрудников и обучающихся (подготовка оборудования и программного обеспечения, закупка облачных платформ для проведения онлайн видеоконференций и вебинаров и т.д.);

2) мобилизация профессорско-преподавательского состава для экстренного перехода на онлайн-образовательные платформы;

3) обучение профессорско-преподавательского состава использованию онлайн-платформ (Teams, Zoom, Discord, Skype, Miro, Lark, Moodle и т.д.) и приложений (Kahoot!, Bubbl.us, MindMeister, и т.д.);

4) обеспечение эффективного онлайн-взаимодействия сотрудников разных подразделений для решения неотложных проблем;

5) организация мониторинга образовательного процесса и создание принципиально новых инструментов оценивания академической успешности обучающихся [3].

Наблюдения за образовательным процессом в разных высших учебных заведениях показали, что лишь некоторые педагогические коллективы нашли

эффективные и своевременные решения обозначенных задач. К сожалению, многие вузы предпочли формат онлайн-лекций, тогда как семинарские и практические занятия велись во фронтальном режиме (без возможности парной и групповой работы в отдельных онлайн-конференц-залах). В худшем случае практические и семинарские занятия не проводились или заменялись отправкой заданий студентам по электронном почте. При этом проверка заданий даже не всегда осуществлялась и, как следствие, обучающиеся не получали необходимой обратной связи от преподавателя. Очевидно, что при такой организации высшего образования его качество становится сомнительным.

Несмотря на большое количество негативных примеров перехода на дистанционных формат обучения, следует сказать, что некоторые высшие учебные заведения (и конкретные коллективы кафедр и факультетов) смогли обеспечить надлежащее качество учебного процесса в условиях пандемии. Залогом успешности реализации дистанционного обучения стали следующие факторы: 1) высокий уровень компьютерной и методической грамотности профессорско-преподавательского состава; 2) доступ к необходимому оборудованию и программному обеспечению; 3) возможность оперативного взаимодействия внутри коллектива для своевременного решения проблем; 4) желание и готовность членов коллектива обмениваться знаниями и опытом.

Отметим, что многие из факторов успешности перехода на новый формат взаимодействия напрямую связаны с такими составляющими осознанности как саморегуляция, саморефлексия, внимание, эмпатия и открытость новизне. Очевидно, что для познавательной деятельности необходимым условием является способность концентрировать внимание и гибко переключать его для разностороннего изучения проблемы. Саморефлексия необходима для отслеживания своих состояний, мыслей и чувств, для контроля за своим психологическим и физическим ресурсом. Умения саморегуляции позволяют произвести коррекцию своих мыслей, состояний, и поведения в целом. Эффективное взаимодействие с членами коллектива и обучающимися предполагает развитые умения саморегуляции и способность к эмпатии. Благодаря эмпатичному отношению к происходящему индивид учится не только сопереживать другому и оказывать поддержку, но и обогащает собственный внутренний мир новыми стратегиями поведения, способностью прогнозировать реакции других людей, и действовать согласно этим знаниям. Открытость новизне – спутник познания. Невозможно научиться чему-то новому находясь во власти стереотипов и предубеждений. Привычные паттерны мышления часто несут в себе негативный смысл, так как тормозят развитие индивида. Только подвергая сомнению то, что мы знаем, меняя угол зрения на те или иные проблемы, мы можем обеспечить рост и развитие своего интеллекта.

Ввиду вышесказанного актуальным становится целенаправленное и непрерывное формирование осознанности у субъектов образовательного процесса. Инструменты и практики осознанности могут быть достаточно легко встроены в программу обучения по любому предмету, так как по сути являются

метапредметными. К ним относятся разные виды медитативных практик, применяемых для улучшения работы головного мозга и снижения стресса, практики на развитие разных типов внимания, телесные практики (йога, танцы, центрирование и др.), а также выстраивание работы с учебным материалом и организация взаимодействия субъектов образовательного процесса с учетом принципов осознанного обучения.

Наиболее универсальным примером организации обучения на основе формирования осознанности может служить работа с текстом. Текст, в широком смысле слова, является фундаментальной составляющей структуры учебно-методического комплекса по любой дисциплине. Для того, чтобы воздействовать на те или иные компоненты осознанности необходимо следовать определенным методическим рекомендациям. Так, например, необходимо акцентировать внимание обучающихся на узловых моментах в тексте, которые запускают процессы смыслообразования. Важно выявлять и учитывать ценностные ориентации студентов при обсуждении текстов, высвечивать связи учебного материала с жизнью обучающихся. Задания и упражнения по работе с текстом должны активизировать разные каналы восприятия обучающихся, задавать разные типы вопросов, позволяя студентам усомниться в имеющихся знаниях.

Помимо повышения академической успешности обучающихся за счет стимулирования познавательных процессов, другим важным преимуществом осознанности в обучении является обеспечение психологической безопасности. Когда взаимодействие участников образовательного процесса гармонизируется благодаря снижению стресса и излишней тревожности индивидов, противодействия эмоциональному выгоранию преподавателей, минимизируются риски получения психологической травмы.

Как правило, основным источником психотравмы является психологическое насилие в процессе взаимодействия. Психологическое насилие может принимать следующие формы: публичное унижение, оскорбление, высмеивание, угрозы, обидное обзывание, принуждение сделать что-то против своего желания, игнорирование, неуважительное отношение, недоброжелательное отношение [1]. В образовательном процессе в вузе причинами психотравмы со стороны преподавателя может стать некорректное исправление ошибок в речи или письменных работах обучающихся, критика, затрагивающая личность студента, необъективность оценивания. Со стороны студента риск психологического насилия может быть связан с отсутствием уважения по отношению к преподавателю или другому студенту, игнорирование требований, конфликты, нездоровая конкуренция внутри коллектива и т.д.

Все перечисленные выше угрозы обостряются в кризисных условиях. Пандемия потребовала от всех участников образовательного процесса задействовать все возможные ресурсы. Кроме негативных эффектов (стресс, ухудшение психологического и физического здоровья) условия пандемии и самоизоляции помогли выявить важные проблемы и сделать значимые выводы. В непривычных и трудных условиях многие преподаватели овладели

новыми инструментами сопровождения образовательного процесса. Некоторые из этих инструментов теперь используются ими и в условиях традиционного офлайн-обучения с целью достижения большей индивидуализации образовательного процесса.

Другим положительным эффектом пандемии стала возможность увидеть, какие курсы дисциплин (или их блоки) могут быть успешно переведены в дистанционный формат с целью оптимизации обучения. Более того, преподаватели смогли в полной мере протестировать инструменты онлайн-обучения, увидеть их преимущества и недостатки. На уровне административных решений вузов были сделаны шаги по приобретению пакетов готовых цифровых программных решений, что позволило обеспечить эффективное взаимодействие участников образовательного процесса и администрации высших учебных заведений, а также сохранить или даже повысить качество обучения.

Подводя итог, отметим, что, на наш взгляд, в современном мире, меняющемся динамично и непредсказуемо, крайне затруднительно реализовывать образовательные программы «на опережение». Статистические данные и аналитические отчеты дают лишь приблизительные прогнозы относительно того, какие тенденции будут набирать силу в будущем. Однако, подготовиться к предстоящим вызовам глобального мира возможно за счет наращивания внутреннего ресурса личности. Осознанность, направленная на укрепление жизнестойкости индивида, развитие разных видов интеллекта и других познавательных психических процессов обеспечивает успех и благополучие субъекта в рамках любой деятельности.

Список литературы

1. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. 137 с.
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. М.: Смысл: Академия, 2004. 352 с.
3. Перевод и лингводидактика: монография / С. В. Шустова, Н. С. Попова, А. А. Афанасьева, В. И. Букреева. Пермь: АНО ДПО «ПЕРМСКИЙ ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ», 2021. 192 с.
4. *Попова Н.С.* Организация непрерывной подготовки учителя иностранного языка на основе формирования осознанности // Иностранные языки в школе. 2020. №1. С. 17–23.
5. *Чумаков А.Н.* Глобальный мир: столкновение интересов. М.: Проспект, 2018. 512 с.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТРАХА ОШИБИТЬСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Почекаева Ирина Сергеевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственно-гуманитарно педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: pochekaeva@pspu.ru

Конева Анастасия Андреевна

*студентка гр. 731 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

E-mail: nastya-koneva@inbox.ru

THE REASONS BEHIND THE FEAR OF MAKING MISTAKES IN THE STUDYING PROCESS

Irina Pochekaeva, Ph.D

*Associate professor, English Language Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: pochekaeva@pspu.ru

Anastasia Koneva

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 731,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: nastya-koneva@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема страха совершения ошибки, его причины и последствия. Авторы описывают результаты школьного исследования, направленного на выявление наиболее распространённых причин, которые вызывают страх ошибиться.

Ключевые слова: страх, стресс, тревожность, причины страха, школьные страхи, страх совершить ошибку, последствия страха ошибиться.

Abstract. The article deals with the problem of the fear of making mistakes, its possible reasons and consequences. The authors describe the results of the research which aim was to reveal the most common reasons for being afraid of making mistakes.

Keywords: fear, stress, anxiety, reasons for fear, school fears, fear of making mistakes, consequences of being afraid of mistakes.

Страх – это сложное и многогранное явление. Большинство страхов возникают в детстве, так как в этот период жизни люди меньше всего защищены [8]. Дети проводят большую часть детства в школьных стенах, поэтому многие страхи возникают именно здесь, в том числе и страх совершить ошибку. Это, а также перегруженность школьных программ и, как правило, отсутствие воспитательной работы с учениками, с одной стороны, и необходимость воспитать здоровую всесторонне развитую личность, способную учиться на своих ошибках, с другой стороны, обуславливает актуальность темы.

Проблемой страха интересовались многие философы, психологи и педагоги: Аристотель, Платон, И. Кант, С. Холл, З. Фрейд, У. Джеймс, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Л.С. Выготский, Б.И. Кочубей и другие.

З. Фрейд утверждал, что страх – аффективное состояние, которое можно почувствовать [7: 448]. Страх может быть реальный, связанный с настоящей физической угрозой и инстинктом самосохранения и невротический страх – страх ожидания, источник опасности которого находится во внутреннем мире.

Страх тесно связан с другими родственными ему понятиями, такими как стресс – естественный и необходимый компонент любой деятельности, представляющий собой систему напряжений, которая возникает в результате взаимодействия мотивов деятельности, с одной стороны, и условий, и средств деятельности – с другой; и тревожность – переживание смутной, неопределенной, безобъектной угрозы, что также затрудняет понимание «страха» как такового [5: 7].

В данной статье мы будем придерживаться следующего определения: страх – временное эмоциональное состояние, которое возникает под воздействием стрессовых факторов и определенным образом влияет на все психические процессы [4].

Существуют различные *виды*, то есть классификации страха, и *причины* страха – факторы, вызывающие его.

Одной из современных отечественных классификаций видов страхов является классификация страхов по Ю.В. Щербатых.

1. «Природные» страхи.
2. «Социальные» страхи.
3. Страхи, которые мы создаем сами (страх темноты, будущего).
5. Страхи понятные и неосознанные.
6. Страх смерти.
7. Детские страхи [3].

В школьном возрасте появляются новые причины для страхов. Для учеников начальных классов типичен страх плохой оценки и одновременно – боязнь родительского наказания. В старших классах конкретные страхи часто сменяются общим состоянием повышенного беспокойства, тревожностью.

Пока страх не выходит за пределы разумного, он защищает нас от опасности, но *если угроза отсутствует, то страх оказывается вредоносным, заставляя человека испытывать негативные эмоции без серьезной причины.*

Причины, вызывающие страх, можно разделить на три группы [9]:

1. Реальные, объективно угрожающие здоровью и благополучию личности: боль, одиночество, необычность, высота и т.д.
2. Мнимые, объективно не угрожающие личности, но воспринимаемые как угроза: формирования гипотез, ожидания вреда, фобии и т.д.
3. Престижные причины страха, угрожающие поколебать авторитет.

Нас особенно интересуют детские и подростковые страхи, которые связаны со школой, т.е. *школьные страхи*.

Ребенок, готовый к обучению в школе, не испытывает страха перед ней [2]. Однако дети, не имеющие до школы опыта общения со сверстниками и взрослыми, не уверенные в себе, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх.

Большая часть страхов младших школьников лежит в области учебной деятельности. Но школьные страхи разнообразны.

- а) по предмету: страх оценки, отметки, наказания, замечания в дневник, ошибки, страх не соответствовать требованиям и др.;
- б) связанные с «режимным» характером обучения: страх не успеть в школу, страх опоздать на урок и др.;
- в) страх перед школьными помещениями: страх класса, чужих кабинетов, лестниц, раздевалки и др.;
- г) по субъекту (человеку, который является источником страха): учитель, родители и др.
- д) по происхождению: наученные (полученные ребенком в ходе личного опыта), внушенные, «зараженные» страхи – (возникают при нахождении в группе людей, испытывающих страх) и др.

Особо стоит выделить страх отметки (страх получения плохой отметки).

С одной стороны, этот страх негативно сказывается на развитии познавательной активности ученика, на его отношении к изучаемому предмету. С другой стороны, он является ведущим мотивом обучения.

Из страха получить плохую отметку как во время обучения в школе, так и на экзамене, как следствие, возникает другой страх – страх ошибиться, так как большое количество ошибок ведет к низкой оценке, критике со стороны родителей или учителей, возможные насмешки со стороны сверстников, а также невозможность перехода к следующей социальной роли – студент.

Ученики подвержены многим страхам в процессе обучения.

Согласно анкетированию, проведенному среди учеников средней и старшей школы (14–17 лет) №116 г. Перми, страхи совершения ошибки (61,9 %), проверки знаний (52,4 %) и отметки (42,9 %) являются одними из самых распространенных в процессе обучения. Причем более половины респондентов испытывают страх совершить ошибку (рис. 1 – 3).

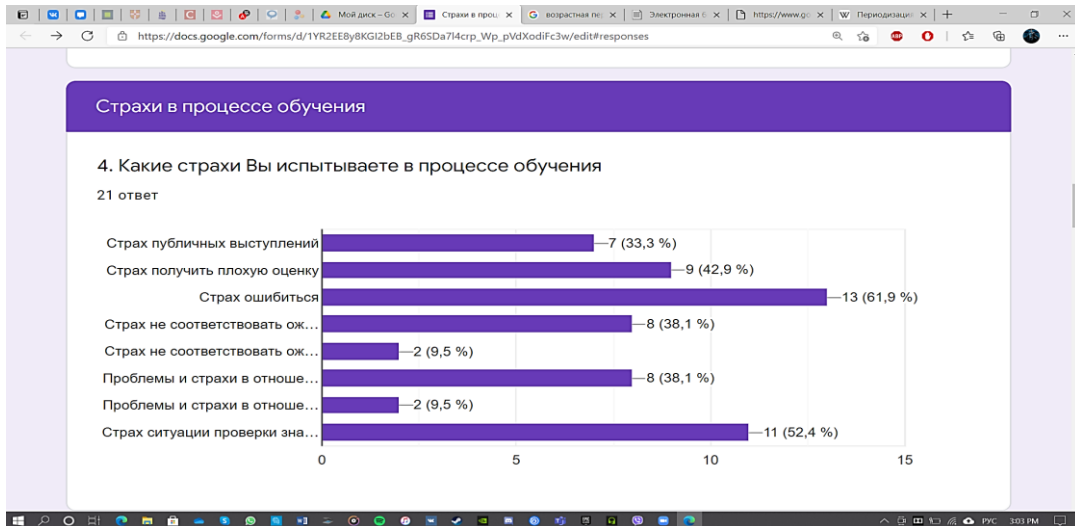


Рис. 1. Страхи, которые испытывают ученики в процессе обучения

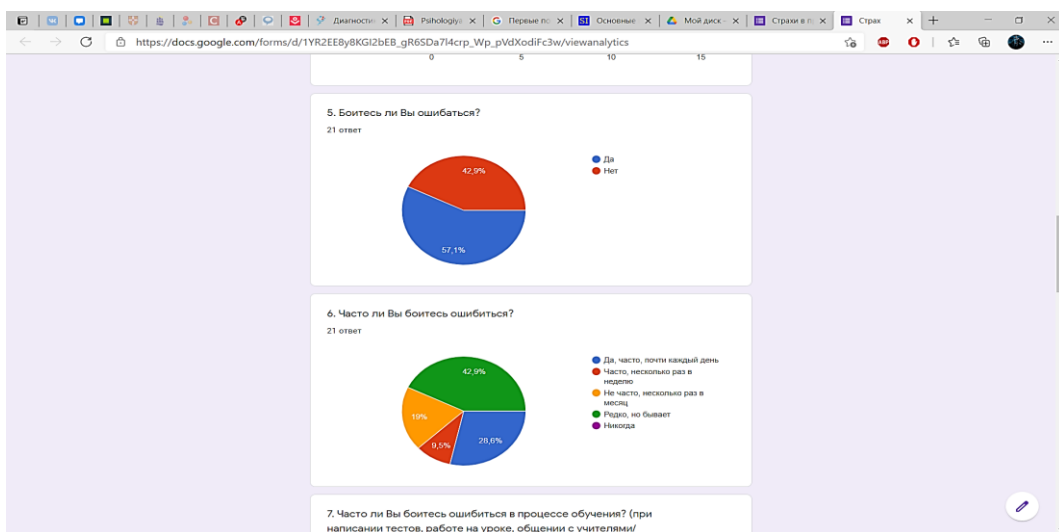


Рис. 2. Процентное соотношение учеников, испытывающих страх совершить ошибку

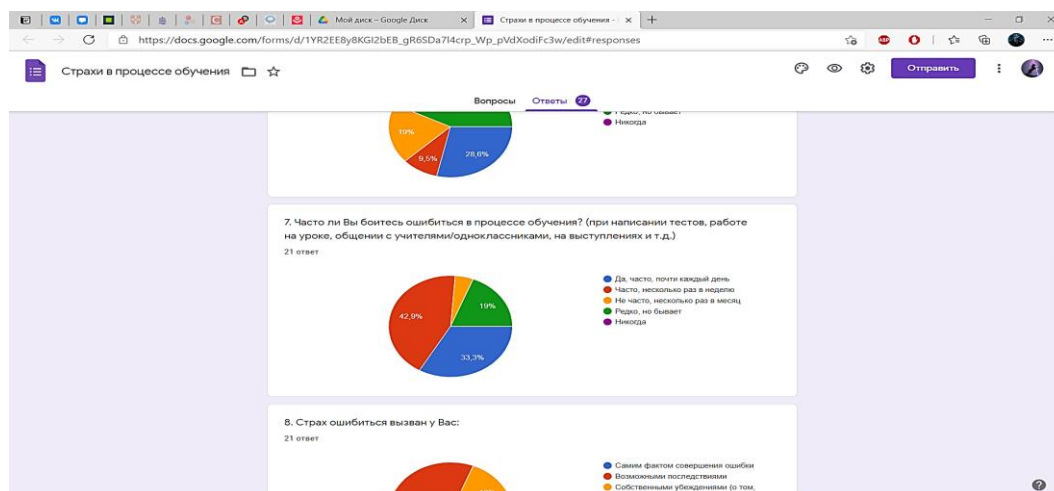


Рис. 3. Частота возникновения страха совершить ошибку

Согласно Г.А. Дорофеевой, страх появляется у человека в результате испытанной ранее боли или какой-либо неприятной ситуации. Так как человек обладает воображением и умением прогнозировать, ему не составляет труда понять, что за совершением ошибки следует негативное последствие [3].

Наши ожидания обычно оправдываются, т.е. настраивая себя на определенный результат, негативный или положительный, мы подталкиваем себя к его достижению. В психологии это называется Эффект Пигмалиона (психологический феномен, заключающийся в том, что ожидания личностью реализации пророчества во многом определяют характер её действий и интерпретацию реакций окружающих, что и провоцирует самоосуществление пророчества).

Исходя из вышеупомянутого явления и данных анкетирования, проведенного среди учеников средней и старшей школы №116 г. Перми, можно предположить, что страх ошибиться возникает не из-за самого факта совершения ошибки, а из-за возможных последствий (рис. 4, 5).

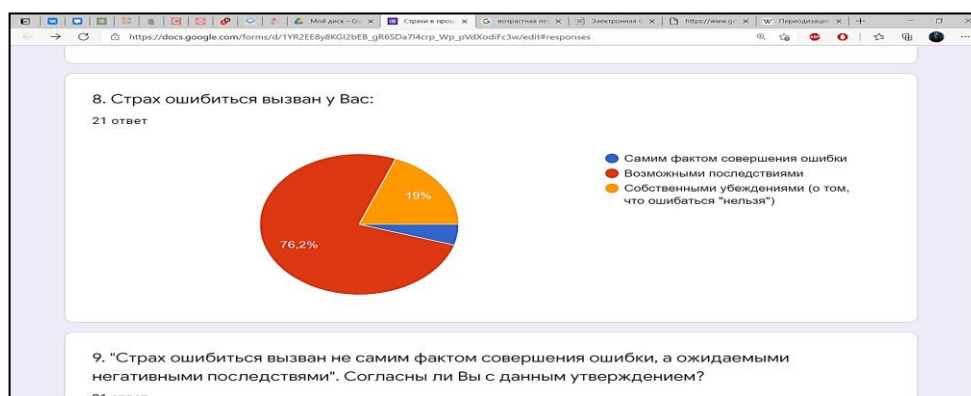


Рис. 4. Причины страха ошибиться

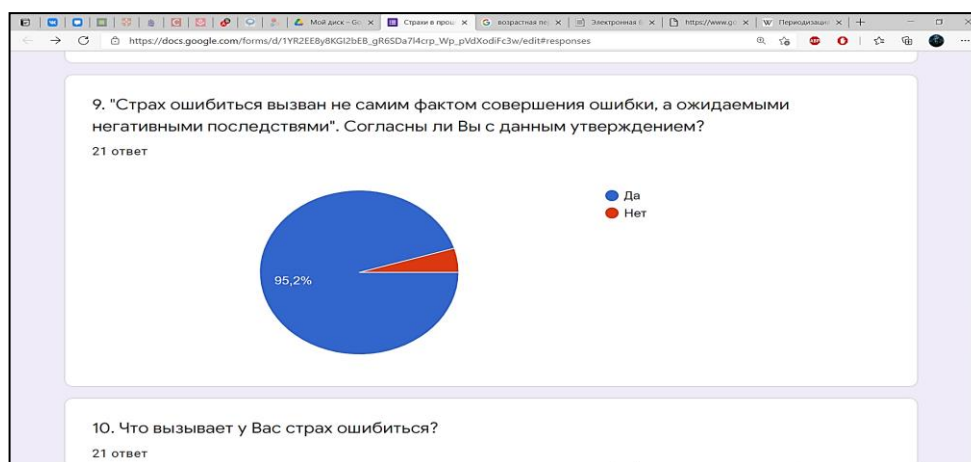


Рис. 5. Процент учеников, согласных с утверждением «Страх ошибиться вызван не самим фактом совершения ошибки, а ожидаемыми последствиями»

В анкете были использованы наиболее популярные причины возникновения страха в процессе обучения [1].

Все они относятся к разным видам страха и вызваны разными причинами. Например, последующее наказание, насмешки, страх нового, неуверенность в собственной готовности являются страхами, которые мы создаем сами, и вызваны они мнимыми причинами.

Таким образом, мнимые страхи, объективно не угрожающие личности, но воспринимаемые как угроза, более распространены и являются основными причинами возникновения страха ошибиться (рис. 6).

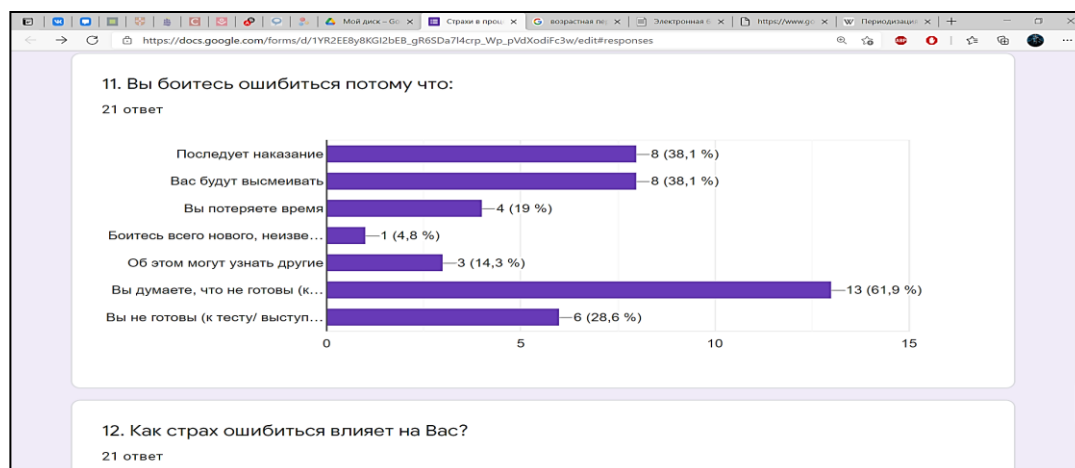


Рис. 6. Причины страха ошибиться

Дальнейшее изучение причин страха совершения ошибки в процессе обучения представляется необходимым, поскольку может не только помочь лучше понимать данные причины, но и устранять их, повышая при этом эффективность процесса обучения и улучшая психологическое состояние учащихся.

Список литературы

1. *Гузанова Т.В.* Проблема метода психологического изучения школьных страхов учащихся начальных классов [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Guzanova_full.shtml (дата обращения: 15.05.2021).
2. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.: ил. (Серия «Учебное пособие»).
3. *Дорофеева Г.А.* Страхи: определение, виды, причин // Известия ТРТУ. 2002. № 1 С. 177–184.
4. *Кузнецова Е.Н.* Основные понятия страха и его функции [Электронный ресурс]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4066 (дата обращения: 14.04.2021).
5. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009. 119 с.
6. *Селье Г.* Стресс без дистресса [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/PSIHO/SELYE/distree.txt> (дата обращения 22.04.2021).

7. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. М.: АСТ, 2019. 544 с.
8. *Щербатых Ю.В.* Психология страха. М., 2007. 512 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pada-read.com/?book=21414&pg=1> (дата обращения: 15.04.2021).
9. *Ясыркин С.Ю.* Диагностика и лечение страха. Функции и причины страха [Электронный ресурс]. URL: <http://mpsy.ru/biblioteka/nashi-stati/diagnostika-i-lechenie-straha-funkcii-i-prichiny-straha.html> (дата обращения: 22.04.2021).

КОНЦЕПТ «ДЖЕНТЛЬМЕН» КАК БРИТАНСКИЙ КУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН: ИСТОРИЯ И ЭВОЛЮЦИЯ

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

Кривошеева Анна Сергеевна

студентка гр. Z751 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
E-mail: cinnamon.92@yandex.ru

THE CONCEPT OF A «GENTLEMAN» AS BRITISH CULTURAL PHENOMENON: HISTORY AND EVOLUTION

Tatyana Romanova, Ph.D

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

Anna Krivosheeva

Student of the Faculty of Foreign Languages, group Z751,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: cinnamon.92@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается зарождение и трансформация концепта «джентльмен» в британской культуре прошлого и современности.

Ключевые слова: джентльмен, британская культура, коннотация, контекст.

Abstract. This article discusses the transformation of the concept of a «gentleman» in British culture of the past and modern British culture.

Keywords: gentleman, British culture, connotation, context.

Понятие «джентльмен» является одним из основополагающих базовых лингвокультурологических концептов, характеризующих культуру и образ мысли британца.

Дискуссия об истинном значении и содержании термина «джентльмен» насчитывает столетия, и на сегодняшний день этот вопрос нельзя признать окончательно решенным.

Термин «джентльмен» вошел в обиход людей в викторианскую эпоху. Хотя предпосылки к внедрению в словарный запас слова «джентльмен» присутствовали намного раньше. В 1583 г. был опубликован трактат английского ученого и дипломата Томаса Смита, в котором англичан делили на четыре категории: джентльмены, граждане и горожане, мелкие землевладельцы, ремесленники и крестьяне. В разряд джентльменов попадали: короли, принцы, герцоги, маркизы, графы, бароны и виконты (т.е. дворянство). Следующими по рангу являлись: рыцари, эсквайры и простые джентльмены. «Джентльмены – те, кого кровь их и раса делают благородными и известными. <...> Те, кто устанавливают законы государства, кто учатся в университете, кто исповедует либеральные науки и, короче говоря, кто может жить безо всякого труда, а также кто берет на себя обязанности джентльмена... тот и должен быть назван джентльменом» [4]. Однако, еще в XIV в., когда английский священник Джон Болл произнес знаменитую фразу: «Когда Адам пахал, а Ева пряла, кто же джентльменом был?», можно было сделать вывод о неоднозначности трактовки термина: для людей определенных социальных групп понятие «джентльмен» обозначало бездельника, чьи руки не знали труда.

Слово «джентльмен» первоначально означало нечто вполне определенное – человека, имевшего свой герб и земельную собственность. Но со временем, особенно в эпоху просвещения, так стали называть образованных, уравновешенных, вежливых и почтенных мужчин. Акцент делался не на наличии у человека герба и земель, сколько на так называемом «правильном» поведении и чистоте характера. Слово «джентльмен» преобразуется и перестает быть констатацией факта или информацией, оно трансформируется в комплимент.

Подтверждением тому служит мнение Д. Дефо, который в своей книге рассуждает о возможном разделении джентльменов по рождению и джентльменов по воспитанию. Дефо осуждает первых и желает относиться ко вторым, ибо они и есть истинные джентльмены [3].

В кодексе джентльмена, опубликованном в 1875 г., описаны правила благородного человека: как быть вежливым; как правильно вести себя за столом; как держать себя, будучи на улице; как одеваться; и даже желательное поведение во время путешествий. Книга учит тысячи правилам, но не упоминает о том, что она написана лишь для тех, кто имеет принадлежность к знатному роду. Так, в XIX в. термин «джентльмен» имел расшифровку учтивого, благовоспитанного и целомудренного человека, оставив обязательное наличие титула в прошлом.

Современный джентльмен должен быть опрятен в одежде, избирателен в словах и не использует ругательных слов. В диалогах он старается избежать разговоров на темы, которые другие могут счесть непристойными, возмутительными или грубыми. Стоять он должен свободно, не сутулясь, чтобы даже его поза говорила о его благородстве [6].

В наше время обращение «джентльмен» является своего рода знаком уважения традициям и этикету, нежели соблюдение требований и уставов времен Тюдоров или Стюартов. Вместе с тем само по себе джентльменство вплоть до настоящего времени уважаемо в социуме и возведено в ранг заслуг. Быть джентльменом означает следовать определенной линии поведения, выражать почтение к окружающим (в особенности к женщинам), и вдобавок проявлять верность вечным ценностям (таким как семья, воспитанность, образованность, ответственность), а не сомнительным трендам и тенденциям моды.

В наши дни нередко встречается и официальное обращение: Ladies and gentlemen. Часто эту фразу можно услышать от оратора на каких-либо серьезных мероприятиях по отношению к статусным бизнесменам и утонченным леди, а также в аудиториях институтов и университетов по отношению к студентам. Первая ситуация свидетельствует о наличии связи с первоначальным смыслом концепта «джентльмен», т.е. представитель элитного общества, где в положении аристократии оказываются ранее упомянутые бизнесмены. Второй пример использования фразы связан с понятием «джентльмен» – образованный человек.

Еще одним примером трансформации концепта «джентльмен» в вежливое обращение к широким массам населения до недавнего времени являлось использование формы Ladies and gentlemen в общественном транспорте. Однако в июле 2017 г. сотрудники транспортных служб используют такие обращения, как «Доброе утро всем» в рамках стремления стать более нейтральными с гендерной точки зрения.

В средствах массовой информации можно встретить примеры использования термина «джентльмен» с негативной коннотацией. Так, в различных статьях о вандализме можно найти информацию о «джентльменах», разрушивших витрину магазина мусорной урной, с целью ограбления. Из чего следует, что слово «джентльмен» может носить и иронически-негативный характер.

Одним из вариантов современного употребления этого слова «джентльмен» является характеристика человека, имеющего достаточное количество средств и свободного времени, чтобы увлекаться каким-либо делом, не являясь профессионалом и не прибегая к своим любительским знаниям и навыкам, с целью финансово обеспечивать свою жизнь. В таких случаях это слово обычно становится префиксом: джентльмен-архитектор, джентльмен-фермер, джентльмен-автогонщик, джентльмен-ученый, в том числе и джентльмен-преступник. Джентльменами-учеными назывались финансово независимы от государственных научно-исследовательских учреждений профессор и исследователи: Чарльз Дарвин, Бенджамин Франклин, Джон Далтон и многие другие.

Джентльменами-фермерами называют тех, кто имеет свою собственную ферму и занимается сельским хозяйством в основном для удовольствия, а не для получения прибыли. Например, такие сильные личности как: Джеймс Рузвельт Старший, Джордж Вашингтон, Уинтроп Рокфеллер и Дуайт Эйзенхауэр.

Одним из прославившихся на весь мир во второй половине XX в. Джентльменов-преступников стал австралиец Грегори Робертс Смит, ставший впоследствии писателем. Грабитель магазинов и банков, за вежливое поведение во время правонарушений Смит заработал себе прозвище «джентльмен-преступник»: австралиец регулярно говорил «спасибо» и «пожалуйста», обязательно здоровался, вежливо прощался, а также обращался со всеми достаточно учтиво [5].

Современный словарь английского языка также приводит и прочие самые неожиданные расшифровки термина Gentleman noun:

- 1) джентльмен; господин;
- 2) хорошо воспитанный и порядочный человек;
- 3) gentleman's agreement – джентльменское соглашение;
- 4) hist. – дворянин;
- 5) gentleman in waiting – камергер;
- 6) gentleman's - лакей;
- 7) gentleman at large – шутл. человек без определенных занятий;
- 8) gentleman of the long robe – судья, юрист;
- 9) gentleman of the cloth – духовенство;
- 10) gentleman of fortune – пират, авантюрист;
- 11) the gentleman in black velvet – крот [2].

Последний пример имеет исторический характер. Вильгельм III, принц Оранский умер из-за осложнений после неприятного случая, в котором, как считалось, его лошадь споткнулась о нору крота. После этого происшествия якобиты охотно поднимали тосты за того крота, «джентльмена в черном жилете», который привел к гибели их врага.

Проведенный анализ показал, что концепт «джентльмен» в британской культуре носит характер феномена и представляет собой изменчивое, постоянно развивающееся понятие. Оно трансформируется, исчезает из обихода в одних сферах жизни и появляется в других, обретает новые коннотации, меняет смысл и значение, появляясь в новых контекстах. Не исключено, что в недалеком будущем термин «джентльмен» может совсем исчезнуть из английского языка (временно или навсегда), или же приобрести новую и неожиданную характеристику.

Список литературы

1. *Бормотова И. М.* Джентльмен и джентльменство: как все начиналось [Электронный ресурс]. URL: <http://myakushkin.ru/partnery/dzhentlmen-i-dzhentlmenstvo-kak-vse-nachinalos.html> (дата обращения: 29. 06. 2018).
2. Вокабула. Англо-русский универсальный словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/англо-русский-универсальный/gentleman> (дата обращения: 29. 06. 2018).
3. *Дефо Д.* Робинзон Крузо [Электронный ресурс]. URL: https://books.google.ru/books?id=qrdKDwAAQBAJ&dq=%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BD%D0%B7%D0%BE%D0%BD+%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%B7%D0%BE&hl=ru&source=gbs_navlinks_s (дата обращения: 29. 06. 2018).
4. *Смит Т.* De Republica Anglorum [Электронный ресурс]. URL: <http://www.constitution.org/eng/repang.htm> (дата обращения: 29. 06. 2018).
5. *Шевелев В.* Грегори Робертс: Шантарам или Джентльмен-Преступник? – 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cablook.com/mixlook/gregori-roberts-shantaram-ili-dzhentlmen-prestupnik/> (дата обращения: 29. 06. 2018).
6. WikiHow. How to Behave Like a Contemporary Gentleman [Электронный ресурс]. URL: <https://www.wikihow.com/Behave-Like-a-Contemporary-Gentleman> (дата обращения: 29. 06. 2018).

ЗООМОРФНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧЕЛОВЕКА В РУССКОЙ И АРАБСКОЙ КУЛЬТУРАХ

Силантьева Марина Сергеевна
канд. филол. наук, доцент кафедры
латинского языка и фармацевтической терминологии,
Пермская государственная фармацевтическая академия, г. Пермь
E-mail: msilant@yandex.ru

Саади Яссин
студент гр. 18 I курса
факультета подготовки иностранных граждан,
Пермская государственная фармацевтическая академия, г. Пермь
E-mail: saadi.ya@outlook.fr

ZOOMORPHIC CHARACTERISTICS OF HUMANS IN RUSSIAN AND ARABIC CULTURES

Marina Silanteva, PhD
Associate Professor,
Latin Language and Pharmaceutical Terminology Department,
Perm State Pharmaceutical Academy, Perm
E-mail: msilant@yandex.ru

Yassin Saadi
Student of the Faculty of Training of Foreign Citizens,
first year, group 18,
Perm State Pharmaceutical Academy, Perm
E-mail: saadi.ya@outlook.fr

Аннотация. Оценка человека через сравнение с животным распространена во многих языках и культурах. В статье рассматриваются особенности зооморфной характеристики в русской и арабской культурах. Материалом для анализа послужили фразеологические обороты, пословицы и тексты русских и арабских сказок.

Ключевые слова: зооморфная характеристика человека, зооморфная метафора.

Abstract. Zoomorphic assessments of people are common in different languages and cultures. The article is devoted to comparative analysis of zoomorphic metaphors of Russian and Arabic cultures. The material for the analysis was phraseological phrases, proverbs and texts of Russian and Arabic fairy tales.

Keywords: zoomorphic characteristics of humans, zoomorphic metaphor.

Слово «*зооморфный*» содержит греческие корни *-zoo-* «животное» и *-morph-* «форма» и может быть переведено как «*имеющий сходство с животным*».

Метафора, согласно одной из дефиниций, – самое распространенное и значимое средство выразительности, которое состоит в переносном употреблении слов по сходству сопоставляемых явлений, т.е. содержит скрытое сравнение [1: 206].

Таким образом, в нашей работе речь пойдёт о метафоре, которая основана на сходстве характера человека с каким-либо животным.

Надо сказать, что во многих, если не во всех, культурах можно встретить выражения, в которых качество человека поясняется через сравнение с представителем фауны – зверем, птицей или даже насекомым. Например, о человеке, который ведет себя низко, подло, русские скажут: *ведет себя как свинья*. Выражение *подложить свинью* означает, что кто-то тайно устроил другому человеку какую-то гадость или неприятность. Ловкого и хитрого обязательно сравнят с лисой, а глупого – с ослом или бараном: если говорят, что кто-то *смотрит как баран на новые ворота*, то хотят сказать, что этот человек ведёт себя глупо, неразумно, не соображает и не понимает ничего.

Ясно, что «мир животных служит для людей очень важным источником для наблюдения и сравнения, уподобления поведения человека поведению животного» [5: 49].

Цель работы – выяснить, совпадают ли зооморфные оценки человека в различных культурах. Сравнительный анализ зооморфной метафоры в русском и арабском языках проведен на материале русских и арабских фразеологических оборотов, пословиц и текстов народных сказок о животных. При исследовании зооморфной оценки в русском языке использованы данные «Русского ассоциативного словаря» [4].

Результаты и их обсуждение. Необходимо сказать, что оценочная характеристика человека через наименование животного в русском языке чрезвычайно богата и разнообразна: она охватывает отдельные слова и фразеологизмы, используется в разговорной речи, фольклоре и художественной литературе. Специалисты сообщают, что для характеристики лица в русском языке используется более 280 названий животных всех родов и классов. Кроме конкретных названий, используются и родовые понятия, типа *зверь, рыба, пресмыкающееся, птица, простейшее* и другие [5: 49].

Для зооморфной характеристики человека в русском языке употребляются не только существительные, но и другие части речи, образованные от наименований животных:

– глаголы: *ишачить*, то есть работать, как *ишак*, – так говорят, когда кто-либо выполняет тяжёлую и неблагодарную работу;

– наречия, например, двигаться *по-черепаши*, то есть двигаться очень медленно, как черепаха;

– прилагательные: *медвежья* походка – походка неуклюжего, тяжёлого человека, походка, как у медведя.

В арабском языке, как и в русском, для зооморфной характеристики человека чаще всего используется существительное, называющее животное. В арабском языке зооморфная оценка чаще всего представляет собой сравнение, которое выражается формулой «кто-либо как / похожий на кого-либо»: مثل. Например: *как лев, похожий на льва* – شجاع مثل الأسد.

В случае, если человека по-арабски прямо называют существительным, означающим животное, подобная оценка, как правило, является оскорбительной для адресата.

Исследователи выяснили, что с помощью наименований животных человек может быть охарактеризован с различных сторон. В русской культуре зооморфная оценка может выражать следующие качества:

- описание внешности, темперамента, например: *слон, тюлень, бегемот, медведь* – так называют крупных, грузных, неуклюжих людей;
- свойства характера, личности: так, рассеянного человека назовут *вороной*, болтливого – *сорокой*; трусливый, *как лань*, смелый, *как лев*;
- особенности поведения: о тех, кто раскричался из-за пустяков, громко что-то обсуждает, могут сказать, что они *раскрикались, как воробы* или *раскудахтались, как куры*;
- социальный статус, место человека в обществе: *светская львица* – известная женщина, активно участвующая в светской жизни; *без бумажки ты букашка* – ироничное определение статуса человека, не имеющего необходимых документов [5].

Доказано, что в русском языке зооморфная оценка, как правило, отрицательная, положительных оценок в этой группе очень мало. Учёные считают, что отрицательная направленность зооморфной метафоры в русском языке связана с противопоставлением «свой – чужой», а также с религиозным представлением о том, что только человек наделен бессмертной душой и если кто-то совершает бездуховный поступок, то сразу уподобляется животному.

В арабской культуре, как нам кажется, зооморфная метафора также может называть различные качества человека:

- особенности характера: *упрямый, как осел* البغل عناد – ; *хитрый, как лиса* – ماكر مثل الثعلب ;
- особенности внешности, физические параметры: *медленный, как черепаха* – بطيء مثل السلحفاة ; *голодный, как волк* – جائع جوع الذئب .

Таким образом, мы видим, что функции зоонимов в русском и арабском языках схожи: с помощью зоонимов оцениваются разнообразные качества, особенности внешности, поведения, черты характера; в большинстве случаев зооморфная оценка негативна в обоих языках и культурах.

Мы видим, что зооморфная метафора занимает значительное место как в языке, так и в культуре, поэтому охватить все стороны этого явления в небольшом исследовании невозможно. Проанализируем употребление лексемы *лиса* в качестве зооморфной метафоры в русском и арабском языках и культурах. Для этого сравним значение лексемы в данных языках, рассмотрим функционирование идиом и смысл пословиц, содержащих это

слово, попробуем определить, отличается ли образ лисы как фольклорного персонажа в русской и арабской культурах.

Исследование показывает, что в русской культуре *лиса* – это устойчивый символ хитрости, ловкости ума, даже наглости. Так, в онлайн-версии «Русского ассоциативного словаря» [4] на стимул *лиса* приводятся 102 реакции, самые распространённые из которых – *хитрая* (21), *плутовка* (2), *хитра* (2), *хитрость* (2), *рыжая и хитрая* (1), *хитрое животное* (1), *хитрый* (1). И, наоборот, в том же словаре на слово *хитрый* из 99 реакций примерно треть – *лис* (20), *лиса* (8), *как лис* (1), *как лиса* (1).

Интересно заметить, что русское слово «*хитрый*» происходит от древнего славянского глагола «*хитити*»: прилагательное «*хитрый*» сначала буквально означало «*хватаящий, быстро схватывающий*» и только позднее приобрело значение «*умный, сообразительный*» [6: 350].

Важно, что в русских сказках о животных лиса – персонифицированный женский персонаж. Как у человека, у нее есть имя и отчество: *Лиса Патрикеевна, Лизавета Ивановна, Лисавета Ивановна*. Народ ее уважает, и, похоже, любит, несмотря на негативное поведение героини, восхищается ее ловкостью: лису в сказках называют *лисичка-сестричка, кумушка*. В редких сказках лиса бывает положительным персонажем. По мнению многих исследователей, русская сказочная лиса – это олицетворение героя-плута (*лиса-плутовка*) и обманщика, символ злого ума. Она ловко обманывает и Колобка, и сильного, но простодушного волка, она крадет, льстит, изворачивается, притворяется слабой и беспомощной и даже мертвой, чтобы избежать заслуженного наказания [2; 7; 8]. Именно из сказки о ловко обманутом лисой волке в современный язык пришла поговорка *битый небитого везет* – так говорят в тех случаях, когда один безнаказанно воспользовался глупостью или простодушием другого.

В арабских сказках лиса, а точнее лис, противопоставлена волку. Как герой арабских сказок, Лис необыкновенно умен, и то, что волк делает, используя чистую силу, лис делает с умом, и тем самым добивается большего успеха, чем волк. Таким образом, в арабской культуре лис – это сообразительный, осторожный и мудрый зверь. Лис разнообразит свое поведение, всегда приберегая какие-то уловки на всякий случай.

Выясним, какое значение имеет зооним «*лиса*» в русских и арабских пословицах. Мы обнаружили, что в сборнике русских пословиц В.И. Даля пословицы, в которых упоминается лиса, включены в тематические рубрики «*Правда и обман*», «*Прямота и лукавство*», «*Мошенничество и воровство*» [3]. Человек, которого подразумевают под лисой, обманывает, лукавит, притворяется, оказывается вором или мошенником. Многие пословицы перекликаются с сюжетами сказок, в которых простофиля-волк оказывается обманут лисой. Вот некоторые примеры: *Лисичка всегда сытей волка бывает; Волк – голодай, а лиса – лакомка; Не сподручно волку с лисой промышлять; Заговелась лиса: загоняй гусей* – предостережение об обманном маневре лисы (*заговеться* – значит поесть мяса в последний раз перед постом); *Весь ты прост, да привязан лисий хвост* – народное определение хамелеона, плута,

обманщика; *Лиса врет, на свой хвост шлет, да оба изверились; Лиса семерых волков проведёт; Когда ищешь лису впереди, то она позади.*

Думается, что некоторое различие в восприятии образа лисы в русской и арабской культурах связано с грамматической характеристикой самого слова. В русском языке слово *лиса* женского рода, то есть ее образ в культуре ассоциируется с хитрой и коварной женщиной. В арабском языке это слово *ثعلب*, мужского рода таким образом, лис в арабской культуре – это осторожный и хитрый мужчина. В арабской культуре хитрость не является положительным качеством, поэтому выражение «*хитрый, как лис*» в арабском языке – это, скорее, отрицательная характеристика человека.

Выводы. Подведем итог сказанному. Итак, мы выяснили, что зооморфная метафора характерна для всех языков и культур, поскольку человек всегда сравнивал себя с животными. Функции зооморфной метафоры в русском и арабском языках схожи: названия животных используют для характеристики внешности, поведения, иногда описания статуса адресата номинации. Несмотря на разнообразие типов зоонимов, существующих в каждом из языков, большинство из них имеют негативную семантику. Образы лисы в русской и арабской культуре также во многом похожи: в этом образе отражается народное представление о хитром, сообразительном человеке. Если русский народ относится к изворотливой лисе неоднозначно, то в арабской культуре лис является отрицательным героем.

Зооморфная метафора как языковое явление занимает довольно значительное место как в русском, так и в арабском языках и требует более детального изучения. Полагаем, что подобное исследование может иметь практическую значимость в преподавании русского языка как иностранного носителям арабского языка.

Список литературы

1. *Матвеева Т.В.* Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д, 2010. 562 с.
2. *Пигнастая Д.Г., Шевченко А.Н.* Характеристика деятельности лисы в русских народных сказках: бихевиоральный подход // Актуальные вопросы современной науки. Сборник статей по материалам XX международной научно-практической конференции: в 3 ч. 2019. С. 179–186.
3. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля: в 3 т. М., 1993.
4. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 12.04.2021).
5. *Смирнова Л.Г.* Люди и звери. Наименования животных как оценочная характеристика человека в русском языке // Русский язык за рубежом. 2009. № 5. С. 49–55.
6. *Шанский Н.М., Боброва Т.А.* Этимологический словарь русского языка. М., 1994. 400 с.
7. *Штокаленко А.А.* Архетипические черты героев русских народных сказок // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального

образования педагога: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 288–290.

8. Шулунова О.В., Казаков О.В. Образ лисы в русской фольклорной литературе и китайской литературе (на примере «Рассказов Ляо Чжяя о необычном» По Сунлина) // Global and Regional Research. 2020. Т. 2, № 2. С. 474-481.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ

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 гр. 742 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

E-mail: gusmanovalesya@mail.ru

HIGHER EDUCATION FROM STUDENTS' PERSPECTIVE THROUGH ENGLISH INTERNET MEMES

Elena Teterleva, Ph.D

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

Olesya Gusmanova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: gusmanovalesya@mail.ru*

Аннотация. Рассматриваются интернет-мемы с семантикой различных аспектов высшего образования с точки зрения студентов.

Ключевые слова: мем, высшее образование.

Abstract. This article focuses on the Internet memes with the semantics of various aspects of higher education from students' perspective.

Keywords: meme, higher education.

Проведен анализ англоязычных интернет-мемов, фокусом которых является высшее образование глазами студента. Материалом для анализа послужили интернет-мемы, размещенные в популярных сообществах в социальных сетях, а именно: Reddit в социальной сети «ВКонтакте» и sarcasm_only в социальной сети Instagram, а также universitystudent.org (онлайн-платформа англоязычных мемов по теме «высшее образование»), pinterest.com (онлайн-фото- и видеохостинг) и buzzfeed.com (кросс-платформа новостей и развлекательного контента).

Тематика высшего образования превалирует в студенческих мемах, так как основной деятельностью студента является получение высшего образования.

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: 203], [3: 86–88].

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: 415–420].

Мемы, связанные с семантикой высшего образования, 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 семантикой представлены на рисунке.

Репрезентация высшего образования в интернет-мемах

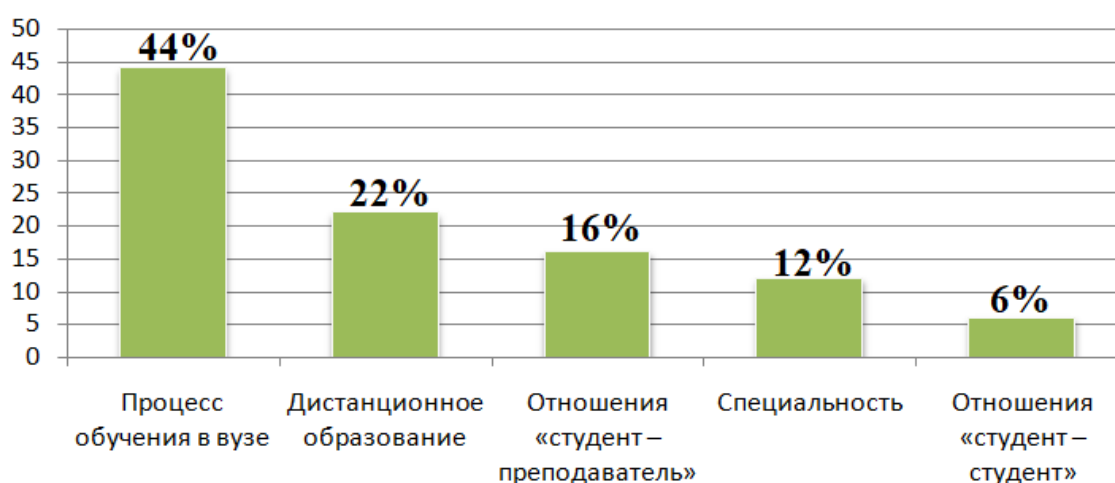


Рис. Тематика студенческих мемов

Как видим из данных рисунка, интернет-мемы с семантикой процесса обучения в вузе преобладают (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 не новые, а утрата актуальности означает отсутствие стимула у студентов для создания интернет-мемов по данным темам.

Как известно, процесс обучения в высшем учебном заведении является сложным и многокомпонентным, в результате чего возникает большое количество жизненных явлений и ситуаций, отражающихся в мемах.

Процесс обучения включает в себя следующие аспекты:

- *выполнение домашнего задания* (большой объём домашнего задания – неотъемлемая часть обучения в современном университете, тем не менее студент видит данный процесс скучным, бесполезным и затратным по времени);
- *подготовка, процесс сдачи и пересдачи сессии* (эта форма одна из самых актуальных, так как сессия – это пора, когда студент проявляет все свое остроумие и творчество, например, подготовка к экзаменам в условиях, когда времени остается в обрез, или сдача экзамена на «отлично» без подготовки);
- *лень студента в учебной деятельности* (студенты очень часто поддаются лени, жалеют себя и дают собственной натуре поблажки в процессе обучения и выполнения всех обязанностей, в результате чего возникает огромное количество дел и нежелание их выполнять);
- *дедлайны, их срывы* (в студенчестве возникает привычка откладывать дела на потом, которая в свою очередь превращается в настоящую проблему – прокрастинацию);
- *списывание студентов в процессе обучения* (данная форма относится к ситуативным мемам, которые касаются конкретных ситуаций, например, приготовление шпаргалок, их использование, сам процесс списывания на зачете/экзамене, опоздание и прогулы).

В связи с актуальной на весну 2020 г. проблемой пандемии вируса COVID-19, большинство учебных заведений были переведены на дистанционное обучение, происходящее в онлайн-режиме, что породило новую волну мемов, в том числе и связанных с высшим образованием. Чаще всего встречаются мемы на следующие темы:

- *позднее пробуждение* (пробуждение, буквально за пару минут до начала онлайн-пары, – одна из самых распространенных тем для шуток во время дистанционного обучения, причем иконическая часть мемов на данную тематику часто выражена веселыми образами только что проснувшихся людей);

- *поведение во время онлайн-пары* (во время онлайн-пар студент охотно занимается посторонними делами: продолжает спать / готовит завтрак / сидит в социальных сетях / делает уборку и т.д., что в дальнейшем репрезентируется в мемах);
- *технические неполадки* (огромное количество проблем, вызванных техническими неполадками и низкой скоростью интернет-соединения, спровоцировали волну интернет-мемов по поводу дистанционного обучения);
- *влияние дистанционной формы обучения на организм студента* (студенты массово жалуются на ухудшение зрения из-за длительного времяпрепровождения перед экраном компьютера, нарушение осанки и боли в спине из-за малоподвижного образа жизни в период онлайн-обучения, что говорит о негативном влиянии данной формы обучения на студента).

Множество различных мемов с семантикой отношений «преподаватель-студент» оправдано тем, что преподаватель является одной из ключевых фигур в процессе обучения студента. В этом ракурсе преподаватель всегда противопоставляется студенту и в большинстве случаев всегда неправ. Или же рассматриваются типы преподавателей, противопоставление «хорошего» и «плохого» преподавателя, а также пародии на поведение преподавателя в учебном процессе. Мемы с данной семантикой имеют несколько основных направлений:

- *профессиональная некомпетентность преподавателя* (все большее количество студентов, отстаивающих свои права, заявляют о некомпетентности преподавателей);
- *неумение преподавателя контролировать свои эмоции в процессе обучения* (данное направление выражается в раздражении преподавателя во время переспроса инструкций студентами, в результате чего студенты наделяют преподавателя такими чертами, как нетерпеливость и отсутствие самообладания);
- *навязывание преподавателем своей точки зрения* (в ходе обсуждения противоречивых вопросов педагоги в категорической форме определяют, какие взгляды студентов являются правильными, а какие неправильными – частое явление в процессе учебной деятельности студента, что объясняет большое количество мемов с данной семантикой);
- *поведение преподавателя в период сдачи зачетов/экзаменов* (стратегия поведения преподавателя на зачёте/экзамене нередко высмеивается студентами, например, пристальное наблюдение за студентами во время письменного теста, придирчивость и заваливание испытуемого дополнительными вопросами).

Другой аспект, многократно фигурирующий в качестве объекта интернет-мемов – 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* (получение профессии – это важный период, когда студенты сталкиваются с немалыми трудностями, такими как объёмный материал для усвоения, практика или нехватка времени на личную жизнь, все это является базой для создания мемов студентами той или иной специальности);
- *явление профессиональной деформации* (влияние профессии на определенные качества человека так же часто высмеивается среди студентов той или иной специальности. Такие трансформации проявляются в манере поведения, в словесном жаргоне и внешнем виде).
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* (групповая работа подразумевает работу каждого отдельного члена группы, но иногда слабые студенты прячутся за сильных студентов: высмеивается деление на гомогенные или гетерогенные группы студентов для выполнения какой-либо деятельности);
 - *совместные прогулы пар всей группой* (ситуация, когда группа в полном составе не приходит на занятия, очень рискованная и непредсказуемая, но студенты охотно практикуют прогуливание в полном составе группы, делясь своим опытом в мемах, манифестирующих данную ситуацию);
 - *негативное отношение к старосте* (в обязанности старосты входит контроль посещаемости студентов, в результате прогульщики обижаются за поставленные пропуски и начинают выражать свои негативные эмоции по отношению к старосте в интернет-мемах).

Таким образом, в ходе исследования мы выяснили, что мемы, репрезентирующие высшее образование глазами студентов, обладают такими признаками, как актуальность, юмористическая направленность, вирусность и медийность. Они отражают характеристики и свойства студенческой среды и помогают отдельным студентам делиться мнениями, эмоциями, личным опытом в процессе обучения. Анализ мемов в интернет-пространстве показывает, что студенты шутят на определенную тематику, например, сам процесс обучения в вузе и все его аспекты (44 %), разные грани дистанционного обучения (22 %), взаимоотношения между субъектами образовательной деятельности, а именно «студент – преподаватель» и «студент – студент» (16 % и 6 % соответственно), и профессиональные мемы (12 %). Мемы для студенческой среды – естественная стихия существования, привычная форма бытия, призма, сквозь которую воспринимаются как глобальные события, так и повседневные явления в жизни студентов.

Список литературы

1. *Данилова Е.Л.* Особенности межличностных отношений в студенческой группе [Электронный ресурс] // Два комсомольца 2013. С. 70–72. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/81/3474/> (дата обращения: 12.05.2021).
2. *Зиновьева Н.А.* Трансляция социокультурных кодов в создании информационного продукта: анализ Интернет-мемов: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 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.

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

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 гр. z741/2 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь

E-mail: lar.fis1806@gmail.com

INTERNET MEMES: SCHOOL DISTANCE LEARNING

Elena Teterleva, Ph.D

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

Larisa Khafizova

Student of the Faculty of Foreign Languages, group z741/2,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: lar.fis1806@gmail.com

Аннотация. Проводится анализ англоязычных мем-ситуаций, связанных с дистанционным обучением школьников.

Ключевые слова: мем, типология мемов, школьное дистанционное образование.

Abstract. The paper focuses on the analysis of school distance learning in English memes.

Keywords: meme, typology of memes, school distance learning, school online learning, school remote learning.

В данной статье анализируются мем-ситуации школьного дистанционного обучения. Как известно, образовательный процесс в школе предполагает такие типы отношений, как «учитель – ученик», а также «учитель – ученик – родитель».

К сожалению, определить авторство мема (учитель/ученик/родитель) не представляется возможным, поэтому нам не удалось сгруппировать мемы по участнику образовательного процесса и выявить популярные тематики в среде учителей, учеников и их родителей соответственно. Тем не менее мемы, отражающие те или иные аспекты школьного онлайн-обучения на фоне распространения вируса COVID-19, появились и появляются в интернет-пространстве и представляют исследовательский интерес [1–5].

Самой распространенной темой мемов с семантикой «дистанционное образование школьников» оказалась тема, отражающая дисциплину учащихся во время образовательного процесса онлайн. Так, на рис. 1 представлена мем-ситуация, с которой сталкивался, возможно, каждый учитель во время дистанционного образования.

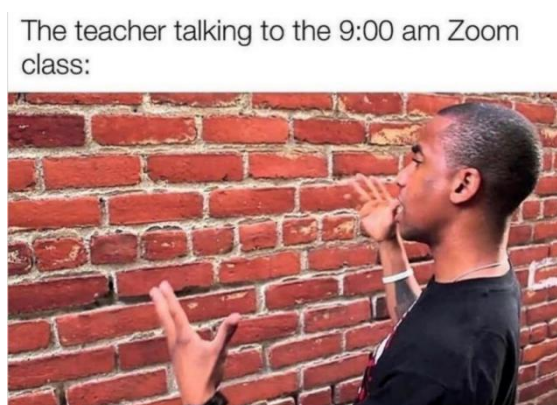


Рис. 1. Онлайн-урок

Изображение, на котором представлен мужчина, разговаривающий со стеной, сопровождается подписью: The teacher talking to the 9:00 am Zoom class. Такой мем показывает одну из самых распространенных проблем онлайн-преподавания: учащиеся не хотят взаимодействовать с учителем так, как это было раньше. Сейчас у них появилась возможность игнорировать вопросы учителя, выключать микрофон или камеру, делать вид, что приложение или сайт не работает и т.д. Именно поэтому в данном меме изображена абсурдная ситуация, когда человек пытается поговорить с неодушевленным предметом. Кирпичная стена сравнивается с учащимися, которые не видят необходимости в том, чтобы включить микрофон или проявить реакцию на вопросы учителя. Также учащиеся могут быть не вовлечены в процесс из-за того, что занятия начинаются рано. Старания учителя, готовившегося к проведению занятия, напрасны, ведь учащиеся не воспринимают дистанционное образование как среду, где уважение к учителю должно быть таким же, как и в школе.

Сами учащиеся не видят ничего отрицательного в том, что они могут спать, играть в компьютерные игры или общаться с друзьями в социальных сетях во время занятий. Они не воспринимают учителя на онлайн-платформе, ибо ведут себя так, словно дистанционный урок – это очередной способ развлечения в сети Интернет.



Рис. 2. Урок в дистанционном формате

Иконическое содержание рис. 2 подтверждает неуважение к учителю «по ту сторону экрана». Изображение персонажа популярного мультфильма «Губка Боб Квадратные Штаны», который сидит за столом с большим количеством пищи сопровождается вопросом учителя «Can everyone turn on their cameras, please?». Контроль над деятельностью учащихся возможен, по всей видимости, только при условии включенной веб-камеры. В противном случае учащиеся не смогут концентрироваться на процессе обучения. Подобную ситуацию сложно представить в реальной школе, ведь ученикам, как правило, запрещено есть во время уроков.

В англоязычных интернет-мемах на тему дистанционного образования школьников также встречается содержательный компонент «контроль учащихся со стороны родителей». Последние, наконец, увидели, как «на самом деле» проходит процесс обучения. В неординарной ситуации оказались как они, так и их дети. Контроль дисциплины учащихся начал осуществляться в большей степени родителями, нежели учителями, потому как физическое присутствие первых реально и актуально в момент действия.

Online classes

behind the camera. 😂



Рис. 3. Родитель на онлайн-уроке

На рис. 3 изображена женщина с предметом, напоминающим палку, и мальчик, судя по всему, участвующий в процессе дистанционного образования. Женщина в любой момент готова прибегнуть к физическому наказанию в случае проявления попустительского отношения к уроку. Ситуация с подписью Online classes behind the camera указывает на то, что реализации самодисциплины и самоконтроля со стороны учеников практически не существует. Они воспринимают процесс онлайн-обучения как возможность

игнорировать задания или выполнять их частично. Именно такое неправильное восприятие процесса обучения привело к тому, что отсутствие дисциплины во время занятий стало одной из самых распространенных тем создания мемов с семантикой «дистанционное образование школьников».

Мемы, связанные с самим процессом проведения онлайн-занятий, также весьма популярны и отображают злободневные ситуации, с которыми пришлось столкнуться как учителям, так и учащимся.



Рис. 4. Проблема включения микрофона или веб-камеры

Так, на рис. 4 представлена мем-ситуация, иллюстрирующая трудности технической стороны дистанционного образования. Скриншот участников онлайн-конференции сопровождается фразой: Alice, turn your video on. No, it's the button on the bottom. Not that one, over to your left FFS. Jan, you're on mute. UNMUTE YOURSELF! Непосредственным участникам дистанционных занятий приходилось учиться использовать различные платформы, позволяющие продолжать обучение в новых условиях. Практически все сталкивались с ситуациями, когда веб-камера или микрофон не включались, что вызывало стресс, потому как учитель или учащиеся не понимали, что нужно делать.

Еще одним тематическим лидером в мемах про дистанционное школьное образование явилась тематика, связанная с эмоциональным состоянием участников дистанционного образования. Существует распространенное мнение, что только ученикам свойственно испытывать негативные эмоции от процесса получения знаний, ведь учителя сами выбрали эту профессию и априори не могут испытывать никаких отрицательных эмоций в этой связи. Но даже у педагогов заканчивается терпение, особенно когда необходимо подстраивать образование под новые реалии.

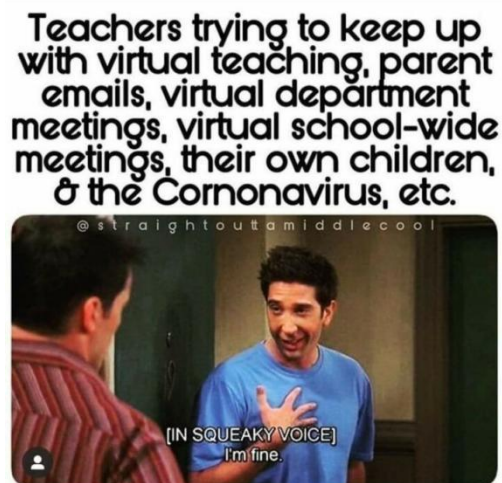


Рис. 5. Эмоциональное состояние учителя

На рис. 5 представлен мем с изображением персонажа популярного сериала «Friends», который произносит фразу I'm fine писклявым голосом. В данном случае персонаж мема репрезентует учителей, которым приходится выполнять большое количество работы как в профессиональной, так и в личной жизни. Это сопровождается фразой Teachers trying to keep up with virtual teaching, parent emails, virtual department meetings, virtual school-wide meetings, their own children and the Coronavirus, etc. Онлайн-образование лишь добавило нагрузку на учителя, от чего эмоциональное состояние учителя резко пошатнулось – сарказм во фразе I'm fine.

Объект исследования позволил выделить следующие типы мем-ситуаций на тему школьного дистанционного образования (рис. 6):

- дисциплина учащихся (27,9 %);
- проведение занятий с помощью видеоконференций (25,6 %);
- эмоциональное состояние (23,3 %);
- отношение к дистанционному обучению (11,6 %);
- домашнее задание (9,3 %);
- планы по возвращению в школы (2,3 %).

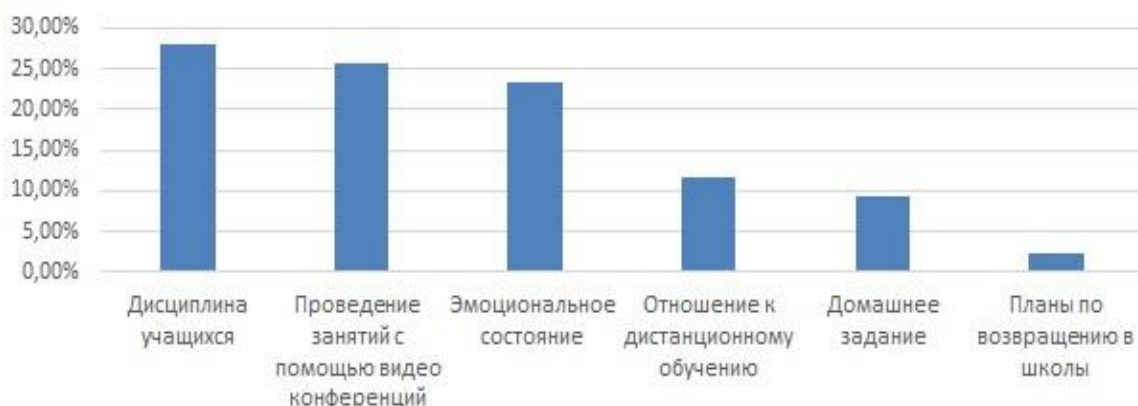


Рис. 6. Тематика мемов с семантикой «дистанционное образование школьников»

Таким образом, англоязычные интернет-мемы про школьное онлайн-обучение как нельзя более точно отображают актуальную ситуацию, которая сложилась на фоне вируса COVID-19. Первая тройка «тем-лидеров» – это дисциплина учеников, в частности, ее отсутствие во время онлайн-образования, проведение онлайн-занятий как таковых, а также эмоциональное состояние как учителей, учеников, так и их родителей, оказавшихся участниками онлайн-образования. Учителя, учащиеся и родители тяжело пережили и до сих пор переживают резко изменившийся уклад обучения. На данный момент возникшие мемы о школьном онлайн-образовании, как правило, иллюстрируют адаптационный период. Когда участники дистанционного образования привыкнут к «новой школе», возможно, появятся новые мемы, а сегодняшние «темы-лидеры» уступят первенство другим.

Список литературы

1. 10 Things that Have Happened Since the Switch to Online [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rug.nl/education/student-blog/10-things-that-have-happened-since-the-switch-to-online-classes-24-04-2020?lang=en> (дата обращения: 15.05.2021).
2. 17 Totally Relatable “Distance Learning” Memes [Электронный ресурс] . URL: <https://educationtothecore.com/2020/06/17-totally-relatable-distance-learning-memes/> (дата обращения: 20.04.2021).
3. eLearning Memes [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pinterest.ru/opensesamenow/elearning-memes/> (дата обращения: 05.05.2021).
4. Online class meme [Электронный ресурс]. URL: https://memezila.com/Online-class-meme-1327_(дата обращения: 10.05.2021).
5. The best online school memes [Электронный ресурс]. URL: https://www.memedroid.com/memes/tag/online%20school/2_(дата обращения: 03.05.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛА «LASSEN» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Трубавина Нина Владимировна

*канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого языка,
Алтайский государственный педагогический университет, г.Барнаул
E-mail: tschichni@mail.ru*

Наревская Мария Андреевна

*студентка гр. 1626д ЛИИИ,
Алтайский государственный педагогический университет, г.Барнаул
E-mail: marianarveskaya@yandex.ru*

FORMATION OF SKILLS OF USE OF THE VERB «LASSEN» IN THE PROCESS OF LEARNING GERMAN

Nina Trubavina, Ph.D,

*Associate Professor, German Language Department,
Altai State Pedagogical University, Barnaul
E-mail: tschichni@mail.ru*

Mariya Narevskaya

*Student of Linguistic Institute, group 1626d,
Altai State Pedagogical University, Barnaul
E-mail: marianarveskaya@yandex.ru*

Аннотация. В статье говорится о методическом аспекте изучения семантических и грамматических особенностей глагола lassen в школе.

Ключевые слова: глагол lassen, семантические и грамматические особенности глагола lassen, объект методики обучения немецкому языку.

Abstract. This article talks about the metrological aspect of studying the semantic and grammatical features of the verb «lassen» at school.

Keywords: The semantic and grammatical features of the verb «lassen», object of the German language teaching methodology.

Глагол lassen давно привлекает внимание исследователей немецкого языка, о чем свидетельствуют работы, в центре внимания которых находятся различные аспекты глагола: этимология (А.А. Балакина), фразеологизмы с глаголом lassen (Е.В. Емельянова), лексические и грамматические особенности глагола (И.Н. Рогожникова), сочетаемость глагола lassen с инфинитивом (О.А. Сметанина).

Однако больших, комплексных работ, посвященных феномену lassen, по-прежнему, к сожалению, нет. Возможно, это связано со сложностью семантических и грамматических особенностей глагола lassen.

А между тем глагол lassen необычайно востребован в речи носителей немецкого языка.

Проанализировав степень распространенности глагола lassen в текстах разных функциональных стилей, мы пришли к выводу, что рассматриваемый глагол представлен в текстах всех стилей и является фактом межстилевой, нейтральной лексики.

Проанализировав методом сплошной выборки степень распространенности глагола lassen в текстах разных функциональных стилей (роман-бестселлер Б. Шлинка «Чтец» (Vorleser), впервые опубликованный в 1997г.; текст правового содержания Verbot der Selbstbeschädigung und des Tätowierens; публицистические тексты), мы пришли к выводу, что рассматриваемый глагол представлен в текстах всех стилей и является фактом межстилевой, нейтральной лексики.

Во всех книжных стилях можно встретить lassen в значении *veranlassen bewirken, dass jemand irgendwohin gelangt* – *побуждать, вызывать (сделать так, что кто-то куда-то попадет)*, а активнее всего глагол lassen используется в тексте художественном, где представлены практически все значения (8 из 9 возможных).

Что касается функций, выполняемых глаголом lassen в современном немецком тексте, можно утверждать, что глагол достаточно активно используется и как самостоятельный полнозначный глагол, и как модальный.

Однако, несмотря на распространенность и широкий спектр значений и функций, на наш взгляд, весьма слабо представлен в процессе обучения немецкому языку.

С целью определить, каким образом представлен глагол lassen в учебной литературе, предназначенной для основной среднеобразовательной школы, нами были проанализированы: учебники «Немецкий язык» для учащихся 5–11-х классов И.Л. Бим и др.; учебники серии «Горизонты» для учащихся 5–11-х классов М.М. Аверина и др.; учебники немецких авторов.

Наше внимание было сконцентрировано на следующих аспектах: лексические значения глагола lassen; глагол lassen как предмет грамматического правила; статистическая представленность глагола lassen в учебных текстах и упражнениях.

Рассмотрев, с какой периодичностью появляется глагол lassen на страницах учебников немецкого языка, было выяснено, что в учебниках И.Л. Бим: в 5-м классе глагол не использован ни разу, в 6-м классе – 2, в 7-м – 6, в 8-м – один, в 9-м – 8, в 10-м – 9, в 11-м – 10. Если бы не показатели 8-го класса, можно было бы утверждать, что актуальность глагола lassen увеличивается от класса к классу. Глагол lassen в основном встречается в учебных текстах в значении *оставлять, покидать*, то есть в своем основном значении, указанном в толковых словарях немецкого языка Дудена и Г. Варига,

и не рассматривается во всем многообразии его лексических значений или как факт грамматики немецкого языка.

Что касается учебников серии «Горизонты», то, к сожалению, следует констатировать: глагол *lassen* в них встречается еще реже, чем в учебниках И. Бим, хотя, на наш взгляд, работа с глаголом представлена «глубже». Шире спектр лексических значений: глагол представлен своими значениями ***позволять, разрешать, оставлять, прекращать***. А в учебнике немецкого языка для 9-го класса глагол *lassen* является даже предметом грамматического правила (*Langes Winter lässt den Tiger fallen...Ich sollte es lieber lassen*) [1].

Однако обе серии учебников немецкого языка для учащихся средней школы не подтверждают актуальности глагола *lassen* для изучающих немецкий язык, поэтому следующим этапом работы стал анализ немецких учебников: *Tangram, Schritte* и *Begegnungen, Menschen, Panorama* и *Motive* уровней A1 и A2, B1 и B2.

В учебниках *Tangram A1* глагол *lassen* встречается 4 раза, случаев употребления глагола в учебнике *Tangram A2* – 3 [4]. Как правило, глагол *lassen* можно встретить в учебных текстах и в заданиях к ним. В учебнике *Tangram A1* глагол *lassen* встречается в составе устойчивого сочетания ***Las mich doch in Ruhe***. В учебнике *Tangram A2* глагол *lassen* все 3 раза встречается в значении повелительного наклонения: ***Lassen Sie die Lösung finden***. При этом в качестве отдельной грамматической темы глагол *lassen* не дается.

Эпизодичность употребления глагола *lassen* в учебниках, изданных в Германии, можно объяснить тем, что на уровнях A1 и A2 глагол *lassen* не изучается, но грамматическая функциональность глагола *lassen* в этих учебниках представлена шире, нежели в учебниках российских.

Так, глагол *lassen* встречается:

1. В сочетании с другими глаголами, например: *sprechen lassen*.
2. При управлении: *sich scheiden lassen von D....* (хотя самого правила не дается).
3. В Perfekt: *habe gelassen*.

Довольно часто глагол *lassen* встречается в серии учебников *Menschen A2* [6]. Например, читая текст «*Prima Tipps*», рассказывающий о том, что нужно делать, если твою квартиру взломали, учащиеся знакомятся с глаголом *lassen*. В указанном тексте глагол употребляется абсолютно в каждом предложении. Советы оформлены с помощью фраз, содержащих глагол *lassen* в значении ***позволять, разрешать***. После текста даны упражнения, направленные на отработку формы повелительного наклонения с глаголом *lassen*. В качестве иллюстрации возможного выполнения задания можно привести следующий пример: ***Lassen Sie in Erdgeschosswohnungen alle Fenster sichern***. Следующий этап – обсуждение составленных предложений в рабочих группах. Затем, в связи с данной грамматической темой, учащиеся должны еще раз прочитать текст и выполнить задание *Was ist richtig*, которое направлено на закрепление понимания значения глагола *lassen* ***позволять, разрешать***. Например, даны 2 предложения:

- *Ich leere meinen Briefkasten* (Я опустошаю свой почтовый ящик);

- *Ich lasse meinen Briefkasten leeren.* (Другие опустошают мой почтовый ящик для меня).

Учащимся предлагается выбрать правильный вариант. Для того чтобы выполнить это задание, необходимо хорошо знать значение глагола *lassen*. Также к этому заданию дается памятка: спряжение глагола *lassen*, что дает учителю возможность предложить школьникам отработать использование глагола с точки зрения одного из его лексических значений и с точки зрения грамматических форм глагола. Далее к этой же теме авторами учебника предлагается игра *Kartenspiel* и для работы в группах, которая также направлена на отработку уже известного материала:

- *Meinen Anzug muss ich ändern lassen.* (Мой костюм перешьют за меня другие).

Такая методическая система последовательных грамматических и коммуникативных заданий и упражнений позволяет предполагать высокую степень проработки и безусловного усвоения материала, содержащего глагол *lassen*.

Еще один учебник, в котором глагол *lassen* встречается довольно часто, – учебник *Schritte A2*. В нем также дается материал на отработку глагола *lassen* в его значении *позволять, разрешать*, хотя методический подход здесь несколько другой.

Сначала дается для изучения теоретический материал об особенностях значения глагола, предполагающего указание на «делателя». Затем предлагаются упражнения на отработку данного материала: в упр. 15 можно увидеть 4 картинки, на каждой из которых изображено выполнение определенного действия. Учащиеся должны внимательно рассмотреть картинки и понять, кто выполняет действие самостоятельно, а за кого действие выполняют другие. Под картинками дано тестовое задание с двумя вариантами ответов. Необходимо выбрать правильный ответ. Например: *Khalid näht seine Hosen*. Или *Khalid lässt seine Hosen nähen*. Таким образом, отрабатывается навык использования глагола в специфическом значении «делателя».

В следующем упр. 16 дан *Lückentext*, в котором необходимо заполнить пропуски глаголом *lassen*, поставив его в правильную грамматическую форму. Например: *Anita lässt im Herbst die Reifen wechseln*. В упр. 17 обучающимся необходимо уже самим составить предложения с глаголом *lassen* в нужной форме. Например: *er lässt alle Briefe schreiben*. – *Все письма пишу за него*.

В упр.18 отрабатывается материал, связанный с положением глагола *lassen* в предложении: *Du musst sie reinigen lassen*. – *Na gut, ich lasse sie reinigen*.

Задания в основном направлены на употребление правильной формы глагола *lassen*, что говорит о большом значении изучения глагола в немецких учебниках.

В учебнике *Schritte International 3+4* в разделе «Грамматика» также содержится материал, посвященный глаголу *lassen*. Сначала дается таблица со спряжением. Таблица состоит из 2 частей. В 1-ой части глагол *lassen* стоит

в позиции 1 на 2 месте (*Sie lässt ihr Konto prüfen*). Во 2-й части таблицы приводятся примеры, когда глагол завершает предложение (*Du sollst dich vor dem Training beraten lassen*). После изложения теоретического материала учащимся предлагаются упражнения на закрепление.

В учебнике Schritte International 3+4 в разделе «Грамматика» также содержится материал, посвященный глаголу lassen. В центре внимания вопросы спряжения глагола и его местоположение в предложении. (*Sie lässt ihr Konto prüfen*). – *Du sollst dich vor dem Training beraten lassen*). После изложения теоретического материала учащимся предлагаются упражнения на закрепление.

В другом учебнике Schritte 4 Arbeitsbuch + Kursbuch обучающиеся выполняют различные упражнения на глагол lassen. Например: слушают тексты с глаголом lassen, затем обсуждают услышанное. Упражнение направлено, прежде всего, на распознавание глагола lassen на слух.

В 5-ой части учебника Schritte 5 и 6 учащиеся тренируются в спряжении глаголов в Präteritum: *bringen – brachte, tanken – tankte*. В перечне глаголов и глагол lassen. В том же учебнике даны тексты с преобладанием вышеуказанных форм. Есть и задание, где необходимо вставить глагол lassen в Präteritum.

В учебниках Panorama и Motive A2 Kursbuch глагол lassen встречается в грамматической теме «Passiv mit Modalverben: глагол lassen». Сначала даны структуры. Затем дается глагол lassen в значении *разрешать кому-либо, чтобы он что-либо делал*. (Helga lässt den Tee von Julia kochen). Приведено спряжение глагола lassen и предусмотрены задания на аудирование с ним [5; 8].

Также в этом учебнике есть интересное задание, которое называется Kursspaziergang. Учащимся дана определенная ситуация: *Du hast viel Geld gewonnen. Was lässt du machen? Ich lasse einen Swimmingpool bauen*. (Предположим, ты получил много денег. Как можно было бы распорядиться этими деньгами?) Учащиеся делятся на группы, и в каждой группе обсуждается данная ситуация. Придумываются предложения с глаголом lassen, что свидетельствует не только о грамматическом освоении материала, но и о связи его с коммуникацией.

Итак, подводя итоги, следует отметить, что во всех немецких учебниках глагол lassen представлен как объект лексической и грамматической работы. Разница лишь в аспектах работы с глаголом и в объеме методического материала. Предлагаем тот набор знаний и умений в связи с глаголом lassen, которым должны владеть учащиеся:

1. lassen глагол сильный, поэтому надо сразу запоминать его формы и спряжение.
2. Употребление lassen в качестве модального глагола, придающего действию оттенок разрешения, дозволенности (При этом lassen – спрягаемая часть сказуемого, а глагол, выражающий главное действие, инфинитив.
3. Особая конструкция sich etwas machen lassen, требующая после себя Dativ.

4. sich lassen + инфинитив, означающей возможность (*невозможность*) действия.
5. Конструкция императива Lass(t) uns.
6. lassen в качестве слова-указания на выполнение действия «чужими руками».

К сожалению, приходится констатировать, что в отечественных учебниках немецкого языка работа с глаголом lassen практически не предусмотрена, что не может не сказываться на качестве владения современным немецким языком.

Список литературы

1. Немецкий язык. 5–9 классы: учебники для общеобразовательных учреждений. Серия: Горизонты / *М.М. Аверин* и др. М.: Просвещение, 2016.
2. Немецкий язык. 5–11 классы: учебники для общеобразовательных организаций / *И.Л. Бим* и др. М.: Просвещение, 2014.
3. *Buscha Anne*. Begegnungen A2 – Schubert. 2009.
4. *Dallapiazza R.-M.* Tangram A1 и A2. Kursbuch + Arbeitsbuch – Hueber Verlag. 2004, 2005.
5. *Drackhahn A.F.*. Panorama B1. Carmen Dusemund, 2017.
6. *Evans. S. Menschen* A2. Kursbuch - Hueber Verlag. 2012.
7. *Hilpert S.* Schritte international: Kursbuch + Arbeitsbuch. Max Hueber Verlag. 2006, 2007, 2008.
8. *Krenn W.* Motive A2. Max Hueber Verlag, 2016.

Электронное издание

**Проблемы романо-германской филологии, педагогики
и методики преподавания иностранных языков**

Сборник научных трудов

Выпуск 17/2021

Научный редактор:
Попова Наталья Сергеевна

Редактор *М.Н. Афанасьева*
Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 34/21

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 44, каб. 115
Тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail : rio@pspu.ru

Минимальные системные требования:
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов;
1 024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;
CD-дисковод, клавиатура, мышь