

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ (МИНОБРНАУКИ РОССИИ)  
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 14/2018

Пермь  
ПГГПУ  
2018

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

Рецензент:

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,  
лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет» *Е.А. Руцкая*

**Проблемы** романо-германской филологии, педагогики  
и методики преподавания иностранных языков. Вып. 14/2018: сб.  
П 781 науч. тр. / науч. ред. А.В. Назарова ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. –  
Пермь, 2018. – 227 с. – 6,0 Мб. – 1 электрон. опт. диск (CDROM);  
12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R)  
и выше, частота 2.80 ГГц; монитор Super VGA 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 978-5-85219-016-1**

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

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:** преп. Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та *А.В. Назарова*

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

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

Сборник включен в базу данных РИНЦ (договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.)

ISBN 978-5-85219-016-1

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет», 2018

# I. ФИЛОЛОГИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА МАНИПУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ ИНСТИНКТАМИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

*Баранцева Ольга Александровна*  
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: barantseva@rambler.ru

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

## LINGUISTIC MEANS OF MANIPULATING HUMAN INSTINCTS IN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISEMENT

*Olga Barantseva, Ph.D*  
Associate Professor, English Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: barantseva@rambler.ru

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

**Аннотация:** в статье рассматриваются манипулятивные технологии рекламы, выявлены языковые средства, используемые в рекламных текстах с целью воздействия на человеческие инстинкты.

**Ключевые слова:** инстинкт; манипуляции; рекламный текст.

**Abstract:** the article presents manipulative techniques in advertisements, indicates linguistic means, used in advertising texts in order to influence people's instincts.

**Key words:** instinct; manipulation; advertisement.

Особенностью манипуляции как в рекламном тексте, так и в других случаях, является то, что манипулятор стремится скрыть свои настоящие намерения с целью добиться нужного результата. По этой причине, согласно М.А. Бодрову, манипуляция в данном случае выступает для всех «как результат реконструкции, истолкования тех или иных его действий, а не непосредственное усмотрение» [1, с. 7].

Эффект манипуляции в рекламе во многом зависит от умения манипулятора найти «слабое место» в когнитивных, психических, эмоциональных структурах личности человека. Данное уязвимое звено принято называть мишенью манипуляции. Мишени манипуляции, используемые при

языковом манипулировании, делятся на разные группы. Следует отметить, что два нижних уровня потребностей по А. Маслоу систематически используются в качестве универсальных мишеней воздействия, ими являются физиологические потребности и потребности в безопасности [6].

Другую группу представляют компоненты социального самочувствия человека, а именно отношения «я» – «общество» и «я в обществе». Эту группу составляют, с одной стороны, примитивные социальные потребности (по А. Маслоу: мотивы принадлежности, идентичности, дифференциация «своих» и «чужих»), с другой – различные факторы социального воздействия (устойчивые социальные мотивы, установки, мифы, стереотипы и т.д.) [6].

Следующая группа представлена элементами эмоциональной сферы человека. Чувства и эмоции выполняют функцию субъективного оценивания абстрактных и реальных объектов и, соответственно, отражают оценочное отношение личности к внешнему миру, обусловленное определенным рекламным текстом [5, с. 13–20]. Эмоциональная память является одним из наиболее устойчивых видов памяти. По мнению С.А. Зелинского, «любые эмоции, эмоциональная наполняемость смысловой нагрузки какой-либо информации, значительно усиливает запоминаемость» [3, с.109]. В свою очередь, запоминаемость – важный фактор, способствующий языковому воздействию. Дело в том, что языковое воздействие может реализоваться значительно позже момента восприятия сообщения, поскольку полученная информация может отложиться в активной или пассивной памяти. Затем манипулятивные речевые приемы и средства в некоторый момент актуализируются при помощи ассоциации и вписываются в когнитивно-психологическую систему. Более того, С.А. Зелинский утверждает, что «любая информация, попадающая в спектр действия репрезентативных или сигнальных систем человека, откладывается в подсознании. А значит — программирует человека, формируя паттерны и установки» [4].

Наиболее полная классификация мишеней представлена Г.В. Грачевым и И.К. Мельником и включает [2, с. 41–45]:

1. Побудители активности: потребности, желания, склонности, интересы, мотивы, идеалы и проч.

2. Регуляторы активности: установки (смысловые и операциональные), целеполагание, групповые и нравственные нормы, субъективные отношения, мировоззрение и др.

3. Когнитивные структуры: система верований и убеждений, знания, мировоззрение и другие сведения, составляющие информационное обеспечение человеческой активности.

4. Операциональный состав деятельности: особенности восприятия и мышления, стиль поведения, привычки, стереотипы деятельности и т.д.

5. Психические состояния: фоновые (настроение), эмоциональные (эмоции), функциональные (чувства) и т. п.

В фокус нашего внимания попадает манипуляция инстинктами в англоязычной рекламе. За основу анализа мы выбрали классификацию англо-

американского психолога Уильяма Мак-Дауголл, которая охватывает 12 инстинктов: бегство, неприятие, любознательность, агрессивность, самоуничижение, самоутверждение, родительский инстинкт, инстинкт продолжения рода, пищевой инстинкт, стадный инстинкт, инстинкт приобретательства, инстинкт созидания. Остановимся на четырех инстинктах, на которые чаще всего направлены рекламные тексты, а именно: пищевом инстинкте, инстинкте бегства, инстинкте любознательности, инстинкте агрессивности.

*Пищевой инстинкт.* Манипуляция пищевым инстинктом нацелена на создание у читателя следующей установки: «Этот продукт/сервис такой аппетитный, хотелось бы попробовать его». Для воздействия на пищевой инстинкт характерно использование следующих лексико-грамматических средств:

- глаголов *feed, refresh*;
- прилагательных *sweet, tasty*.

*Пример 1.* Рассмотрим рекламный текст на постере автомобиля Subaru Forester. Фон постера светло-голубой, по центру мы видим изображение кокоса, украшенного яркими трубочками и цветами, а справа изображена фотография самого автомобиля. Изображение сопровождается лозунгом *Refresh yourself with one of these tasty offers!* Прилагательное *refresh* используется в переносном смысле, чтобы передать значение «взбодрить», «переключиться». Прилагательное *tasty* указывает на то, что данное предложение действительно аппетитное.

*Пример 2.* Далее обратимся к минималистскому рекламному постеру автомобиля Chevrolet 1957 года. Большую часть постера занимает фотография ярко-оранжевого автомобиля с расположенной чуть ниже вербальной составляющей: *Sweet, smooth and sassy!* Воздействие на пищевой инстинкт реализуется через прилагательное *sweet*.

*Инстинкт бегства.* Рекламодатель, воздействующий на инстинкт бегства, стремится создать у адресата рекламного текста следующую установку: «Я знаком с этой проблемой и всегда от нее бегал. Данный товар/услуга будет полезен мне, чтобы перестать от нее бегать и решить по-человечески, а также чувствовать себя уверенно в определенной ситуации». На основе проведенного анализа нами были выделены следующие лексико-грамматические средства, используемые с целью воздействия на инстинкт бегства:

- прилагательное *dangerous*;
- глаголы *avoid, get rid of*.

*Пример 1.* Обратимся к рекламе ювелирной компании. В центре расположена фраза: *Getting rid of head aches since 1888* («Избавляем от головной боли с 1888») с изображением кольца с несколькими большими бриллиантами. Целевой аудиторией данной рекламы являются мужчины. Данная реклама воздействует на читателя следующим образом: глагол *get rid of* заставляет читателя вспомнить про свою существующую проблему. Реклама

предлагает хорошее решение, чтобы навсегда забыть о так называемой «головной боли», вызванной, видимо, постоянными ссорами со стороны второй половины по поводу женитьбы/отсутствия подарков.

*Пример 2.* Следующий рекламный постер рекламирует услуги официального дилера Mercedes–Benz. Данная реклама апеллирует к обычной ситуации: чтобы сэкономить деньги на ремонте автомобиля, многие водители пользуются услугами обычных сервисов, а не официальных. В тексте говорится *Unofficial service can be dangerous* («Неофициальный сервис может быть опасен»), Прилагательное *dangerous* воздействует на реципиента с целью вызвать тревогу за свой автомобиль и задуматься о возможных последствиях. Проблема решена, от нее больше бегать не нужно, поскольку компания предложила хорошие идеи выхода из сложной ситуации.

*Инстинкт любознательности.* Рекламодатель, апеллирующий к инстинкту любознательности, стремится создать у реципиента следующую установку: «Я хочу усовершенствовать свои знания по какой-то теме (или получить новые впечатления) и данный товар/услуга мне будет полезен».

Для воздействия на инстинкт любознательности используются:

- наречие «недостаточно»;
- существительные *adventure, journey, curiosity*;
- глаголы *await, wait, expect, learn*;
- прилагательное *new*.

*Пример 1.* Рассмотрим рекламу внедорожника Audi Q5. В центре на переднем плане изображён сам автомобиль в необычных условиях, а именно на заднем фоне представлена скалистая местность, по которой едет внедорожник. Помимо этого, на заднем плане мы видим велосипедиста, что, вероятно, подразумевает невероятную способность автомобиля проезжать там, где обычные машины проехать не могут. Над композицией на белом фоне расположен рекламный текст. В нем говорится: *Adventure awaits with the Audi Q5* («Путешествие поджидает вместе с Audi Q5»). Сочетание *adventure awaits* используется с намерением показать, что благодаря покупке данного автомобиля реципиента ждут новые приключения, возможно, у него пойдут в гору дела.

*Пример 2.* Перейдём к нестандартной рекламе банковских услуг. На заднем плане мы видим дома, раскрашенные в зелёный цвет, газон и жёлтую каменную тропинку, которая ведёт к стеклянному зданию. На переднем плане продемонстрированы небритые голени девушки, которая одета в белые носки и ярко-красные туфли на каблуках. В правом верхнем углу располагается рекламный текст *Expect the unexpected*. Комбинация вербальных и невербальных средств направлена на инстинкт любознательности.

*Инстинкт агрессивности.* Рекламодатель, нацеленный на инстинкт агрессивности, стремится создать у читателя рекламы следующую установку: «Это вызывает у меня чувство агрессии / глядя на это, я злюсь. Я хочу избавиться от этого чувства, и данная услуга / данный продукт поспособствуют этому».

Анализ языковых средств позволил выделить следующие языковые средства реализации данной манипуляции:

- глаголы *beat, hit, kill, destroy*.

*Пример 1.* Фон рекламного постера ярко-розовый, что позволяет нам понять на кого направлена эта реклама, – на читателей женского пола. Мармеладные фигурки, изображённые в центре композиции, вероятнее всего, стремятся вызвать у реципиента чувство голода и, как следствие, воздействовать на инстинкт агрессивности. В рекламном тексте говорится *Kill your cravings with new slim sticks*, что переводится как «Убейте вашу жажду с помощью новых таблеток для похудения». Глагол *kill* усиливает эффект и помогает понять читателю, что его проблема будет не просто решена, а «убита».

*Пример 2.* Следующий постер рекламирует мороженое известного фаст-фуд кафе McDonalds. Рекламный текст *Beat the may weather* подразумевает манипуляцию инстинктом агрессивности. В первую очередь, словосочетание *may weather* вызывает агрессию у читателя, так как обычно погода в этом месяце жаркая и читателю тяжело работать/учиться в такую погоду. Глагол *beat* помогает понять реципиенту, как решить его проблему с жаркой погодой.

Таким образом, языковое воздействие в англоязычной рекламе связано с перестройкой индивидуального сознания, смысловой сферы личности, картины мира субъекта, что превращает людей в так называемое «стадо» и побуждают реципиента приобрести рекламируемый товар или воспользоваться предлагаемыми услугами. Данное исследование позволяет сделать вывод, что манипулирование в рекламе является одним из наиболее действенных, но в тоже время и опасных способов управления инстинктами.

### Список литературы

1. Бодров М.А. Психологическое воздействие на личность: учебно-методическое пособие. Орел: МАБИБ, 2017. 410 с.
2. Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. М.: Эксмо, 2003. 153 с.
3. Зелинский С.А. Средства массовой коммуникации, информации и пропаганды – как проводник манипулятивных методик воздействия на б1 подсознание и моделирования поступков индивида и масс. СПб., 2008. 280 с.
4. Зелинский С.А. Психотехнологии гипнотического манипулирования сознанием человека. СПб., 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://psyfactor.org/lib/zelinski2-00.htm>.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 40 с.
6. Maslow A.H. Motivation and personality. N.Y.: Harper & Row, 1954. С. 430.

# ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРОСОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

**Баранцева Ольга Александровна**  
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: baratseva@rambler.ru

**Каменщикова Екатерина Альбертовна**  
студентка 731/3 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: katethemonitor@gmail.com

## PHONOLOGICAL AND PROSODIC MEANS OF CREATING EXPRESSIVITY IN THE SPEECH OF A TEACHER

**Olga Barantseva, Ph.D**  
Associate Professor, English Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: baratseva@rambler.ru

**Ekaterina Kamenshchikova**  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 731/3  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: katethemonitor@gmail.com

**Аннотация:** в статье рассматриваются фонологические и просодические средства создания экспрессивности в речи учителя на примере аутентичного материала урока литературы на английском языке в 3-м классе Массачусетской государственной школы. Отмечается важность таких средств, как акцентирование лексических единиц, которые в нейтральном контексте являются безударными, растягивание звуков, намеренное увеличение их долготы, фонетический разрыв слова, использование специфических интонационных моделей.

**Ключевые слова:** экспрессивность; эмоциональная выразительность; фонологические средства; просодические средства; педагогическая деятельность; коммуникативная деятельность; средство общения.

**Abstract:** the article presents research on phonological and prosodic means of creating expressivity in the speech of the teacher of English based on the example of the authentic Literature lesson in English in the 3d grade of the Massachusetts state school. In pedagogical communication a special role is given to expressiveness, in particular to certain means of its creation to increase students' interest to the learning process.

**Key words:** expressivity; emotional expressiveness; phonological means; prosodic means; educational work; communicative activity; means of communication.

Речь учителя – это речь, приспособленная для решения специфических задач, возникающих в процессе педагогической деятельности. Эффективность педагогического общения зависит от наличия у педагога, наряду с коммуникативными и гностическими, экспрессивных умений.



Экспрессивность – это все то, что делает речь более яркой, сильно действующей, глубоко впечатляющей [2].

Проблема экспрессивности речи учителя не раз обсуждалась в педагогических исследованиях. Ученые отмечают, что вербальная и невербальная экспрессивность педагога выполняет несколько функций. Коммуникация между учителем и учениками будет успешной, если педагог обладает определенной эмоциональной привлекательностью. Легче работать с человеком, если его речь располагает к себе, потому что тогда ощущается радость взаимопонимания. По мнению Н.М. Кондюриной и А.М. Юлина, экспрессивность в речи учителя присутствует для того, чтобы привлечь внимание, помочь вступить в контакт, что и является ее основной функцией в речи [4].

Экспрессивная функция проявляется в голосе и ритмической организации высказывания; отражает личное отношение к событиям действительности, его оценку, а также эмоциональные состояния. Экспрессивная функция выражается, как уже упоминалось, прежде всего через голос, где выделяются следующие параметры: темп, громкость, частотные изменения, наличие паралингвистических признаков типа учащенного дыхания, хриплости, сдавленности.

Экспрессивность часто отождествляется с эмоциями и чувствами. Они разнообразят нашу жизнь, делая восприятие окружающего мира более ярким. В процессе обучения для того, чтобы какой-нибудь образ зафиксировался в памяти или побудил желание узнать о нем больше, необходимо, чтобы запоминаемый образ находился в тесной связи с тем, который проникнут чувством и наполнен эмоцией.

В педагогической коммуникации предпочтительнее использование положительных эмоций. Так, экспрессивность в речи учителя на уроках иностранного языка позволяет создать атмосферу благоприятную для обучения, когда учащиеся не испытывают эмоциональных ограничений, и в то же время проявляют активность в работе [5].

Регулярное использование учителем элементов экспрессии побуждает в детях желание работать, создает деловое настроение у учащихся, а воспроизведение образцов доброжелательности речи приводит к созданию у них устойчивого стереотипа оптимизма и хорошего настроения.

А.С. Макаренко писал: «Педагог не может не играть, но нельзя играть просто сценически внешне. Это не мертвая игра, а настоящее отражение тех процессов, которые имеются в вашей душе». Чувства, передаваемые учителем, должны быть педагогически целесообразными, они должны помогать решению педагогических задач.

Отмечая важность анализируемого компонента в педагогической коммуникации, К.А. Аветисян предлагает специальный курс развития актерских способностей учителя, включающий в себя, прежде всего, развитие эмоциональной сферы и невербального поведения. Известно, что более половины информации о человеке мы получаем не из слов, а именно из

невербальных аспектов общения, таких как жесты, мимики, взгляды, позы, манеры слушать и интонации [1].

Прежде чем перейти к практическому анализу, остановимся на трактовке понятия «экспрессивность». Попадая в фокус исследований представителей различных лингвистических и психолого-педагогических научных направлений, оно в большинстве случаев вызывает спорные интерпретации.

Так, Н.А. Лукьянова и В.Н. Цоллер в интерпретации «экспрессивности» смещают акцент на семантическую составляющую, отмечая, что экспрессивность передается в коннотативном значении слова [6; 9].

Л.А. Киселева и В.К. Харченко также отмечают, что в основе экспрессивности лежит несоответствие каких-либо языковых средств языковым стандартам, поэтому данная категория обусловлена такими факторами, как образность, интенсивность (признака, действия) и «новизна единицы» (по Л.А. Киселевой) [3; 8].

В психологии понятие «экспрессивность» часто сводится к невербальным характеристикам и интонационным компонентам речи. Так, например, С.Л. Рубинштейн приводит классификацию выразительных движений, включающую экспрессию лица (мимика, выразительные движения), пантомимику (выразительные движения всего тела, позы, походка, жесты) и «вокальную мимику» (выражение эмоций в интонации и тембре голоса, просодика) [7].

Экспрессивные умения должны отражать творческую индивидуальность учителя, потому что каждый учитель имеет свои характерные черты.

Наиболее интегрированный подход предполагает рассмотрение средств экспрессивности на разных языковых уровнях, охватывая фонологические, просодические, морфологические, лексические и синтаксические средства, а также анализ невербальных средств экспрессивности.

В фокус данной статьи попадают фонологические и просодические средства создания экспрессивности в речи учителя английского языка.

В качестве материала исследования использован аутентичный материал урока литературы на английском языке в 3-м классе Массачусетской государственной школы [10].

Фрагменты выбранного урока могут служить ярким примером выразительной речи учителя.

Остановимся на конкретных средствах создания экспрессивности.

1. Акцентирование лексических единиц, которые в нейтральном контексте являются безударными:

*Teacher:*

- *Turn in your reading spiral **to** main idea.*
- *Please, tell me what the main idea **is**.*
- *Little frog and toad have a lot **in** common.*

2. Растягивание звуков, намеренное увеличение их долготы:

*Teacher:*

- *It's the B-I-G picture.*

- *So today we are going to read the story “F-R-O-G and T-O-A-D”.*
- *I want you to read the text and find what they have in C-O-M-M-O-N and what they have D-I-F-F-E-R-E-N-T.*

3. Фонетический разрыв слова – пауза внутри слова:

*Teacher:*

- *What this picture is A/BOU.T.*
- *I want two supporting ideas about how they are A/LIKE.*

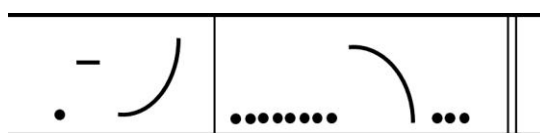
4. Использование специфических интонационных моделей, которые добавляют экспрессию.

В речи учителя преобладают логические ударения, и практически все предложения произносятся на уровне выше среднего, что добавляет экспрессию.

Тоннограммы построены в соответствии с речью учителя, не по стандартным правилам, поскольку речь отличается высокой экспрессивностью на интонационном уровне.

*Teacher:*

- *And your job is to do a little bit of visual thinking.*



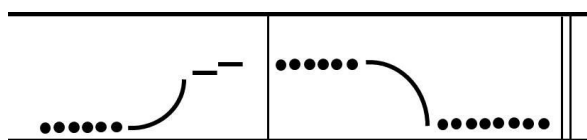
*Рис. 1. Low rise + high fall*

- *And what could it be then?*



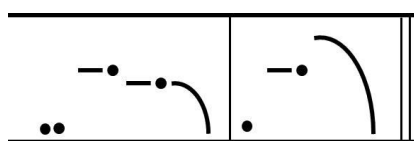
*Рис. 2. High fall + low head*

- *I don't want you to just find the supporting details, I want you to tell me why they are the supporting details.*



*Рис. 3. Low rise + high fall*

- *It supports the main idea, it holds it up.*



*Рис. 4. Highfall + highhead*

Задачей каждого педагога является не просто передать факты и информацию по предмету, а показать красоту учебного предмета, а также продемонстрировать образец доброжелательного отношения и общения между людьми. В этом заключается основная роль экспрессивности в речи учителя.

Известно, чтобы лучше воспринять и осмыслить какую-либо информацию, нужно об этом говорить выразительно, то есть голосом проявить свои идеи и отношения.

Педагогическое общение должно быть эмоционально комфортным. Правильное использование средств выразительности педагогу избежать многих трудностей и непониманий при общении.

### Список литературы

1. *Аветисян К.А.* Экспрессивное поведение учителя // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 15–21.
2. *Галкина-Федорук Е.М.* Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сборник статей по языкознанию. М., 1958. С. 107–111
3. *Киселева Л.А.* Вопросы теории речевого воздействия. Л. : ЛГУ, 1978. С. 9.
4. *Кондюрина И.М., Юлин А.М.* Роль экспрессивности в педагогической коммуникации в процессе обучения иностранным языкам // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: сборник материалов V научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т иностр. яз., Каф. иностр. яз. ; под ред. О. П. Казаковой. Екатеринбург, 2012. С. 65–69.
5. *Кондюрина И.М., Полушина И.М.* Экспрессивность как функция педагогической коммуникации // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : тезисы докладов 14-й Всероссийской научно-практической конференции, 17–19 апр. 2007 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. С. 148–149.
6. *Лукьянова Н.А.* Экспрессивная лексика разговорного употребления (проблемы семантики). Новосибирск : Наука, 1986. С. 44.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. С. 720.
8. *Харченко В.К.* Экспрессивность, эмоциональность, оценочность и образность как категории лингвостилистики // Стили языка и стили речи как явление функционально-речевой дифференциации : матер. докл. Орджоникидзе, 1983. С. 38–40.
9. *Цоллер В.Н.* Экспрессивная лексика: семантика и прагматика // Филол. науки. 1996. №6. С. 62–71.
10. 3d Grade Main Idea Lesson. Видео [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ITU0OXmefyg> (дата обращения 13.05.2018).

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ  
(НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ ОСКАРА УАЙЛЬДА  
«СЧАСТЛИВЫЙ ПРИНЦ»)**

**Баранцева Ольга Александровна**  
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: [barantseva@rambler.ru](mailto:barantseva@rambler.ru)

**Семиглазова Ксения Петровна**  
студентка гр. ЗМ-721 факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: [kсениya.semitsvetic@gmail.com](mailto:kсениya.semitsvetic@gmail.com)

**SEMANTIC TRANSFORMATIONS IN THE PROCESS OF ADAPTING  
A LITERARY TEXT FOR ACADEMIC PURPOSES  
(BASED ON THE FAIRY-TALE «THE HAPPY PRINCE »  
BY OSCAR WILDE)**

**Olga Barantseva, Ph.D**  
Associate Professor, English Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: [barantseva@rambler.ru](mailto:barantseva@rambler.ru)

**Kseniya Semiglazova**  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group ZM-721  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: [kсениya.semitsvetic@gmail.com](mailto:kсениya.semitsvetic@gmail.com)

**Аннотация:** в статье рассматриваются виды семантических трансформаций, использующиеся в процессе адаптации оригинального художественного текста в рамках шести уровней владения языком по шкале CEFR. Исследуемые трансформации сводятся к трем основным моделям: симплификации, денотатной экспликации и амплификации. Адаптированные варианты сравниваются между собой на предмет соответствия степени экспрессивности авторского текста и его адаптированных вариантов.

**Ключевые слова:** адаптация; семантическая трансформация; адаптированный текст; симплификация; денотатная экспликация; амплификация.

**Abstract:** the article presents types of semantic transformations used in the process of adapting an authentic literary text in the frameworks of six levels of English language acquisition according to CEFR. The transformations under discussion can be divided into three key models: simplification, denotation explication, amplification. The adapted variants are compared with their authentic version and the conclusion about concurrence of their expressiveness is made.

**Key words:** adaptation; semantic transformation; adapted text; simplification; denotation explication; amplification.

Проблема адаптации текста не раз рассматривалась в рамках лингвистических исследований, где под адаптацией текста понимается приспособление текста для недостаточно подготовленных читателей (например, «облегчение» текста литературно-художественного произведения для начинающих изучать иностранные языки) [9].

Для того чтобы сделать сложный текст понятным для читателя, автор (или интерпретатор) текста-источника старается предугадать информационные лакуны адресата, учесть его особенности понимания данного текста и создать новый текст с учетом личности и фоновых знаний читателя [8, с. 55]. Данный механизм используется в методике преподавания иностранных языков, в частности, в обучении чтению. Зарубежные и отечественные издательства выпускают художественную и публицистическую литературу с разным уровнем адаптации: Oxford University Press, Penguin Group, Pearson Education Ltd., MM Publications, Айрис Пресс и др. [8, с. 55].

Адаптация затрагивает структурные, семантические и композиционные аспекты текста [8, с. 55]. Автор-адапатор использует тот информационный, лексический и грамматический материал, который будет понятен и доступен читателю соответствующего возраста и уровня владения языком.

Адаптация текста (как и его интерпретация) осуществляется по следующей схеме [8, с. 53]:

*отправитель сообщения - текст 1 – интерпретатор (автор-адапатор) - текст 2 – получатель сообщения.*

Итак, для того чтобы получить текст 2, или адаптированный текст, необходимо произвести над текстом 1, или текстом-источником, ряд трансформаций. От того, кто производит эти трансформации и какие именно трансформации (как в форме сообщения, так и в плане его содержания), зависит уровень понятности текста, его соответствие той степени экспрессивности и эмоциональности, которую изначально закладывал автор в свою версию текста, а также и то, насколько текст будет интересен читателю.

Текстовые трансформации при адаптации в семантическом отношении сводимы к трем основным моделям: симплификации, денотатной экспликации и амплификации [8, с. 119–133].

Симплификация, или упрощение текста, при которой происходит компрессия текста, включает такие приемы адаптации, как:

- сокращение предложений;
- использование слов с более конкретной семантикой (не абстрактной);
- использование более широко употребляемой лексики.

Денотатная экспликация – это толкование абстрактных или специфичных понятий передаваемого сообщения, например в виде глоссария. Адаптированный текст по этой модели разворачивается и приобретает больший объем.

Амплификация – модель, в которой объясняется не термин, а сама ситуация, представленная в тексте. Автор создает новое понятийное поле у читателя, соответственно увеличивая объем адаптированного текста.

Перечисленные выше модели трансформации текста применяются в адаптированных вариантах рассказа Оскара Уайльда «Счастливый принц». Рассмотрим их применение на следующих уровнях владения английским языком: стартеры (или предначальный уровень), начальный (A1), элементарный (A2), предпромежуточный (B1), высокий промежуточный (B2) и продвинутый (C1) по отношению к оригинальной версии писателя.

Обратимся к примеру.

*He was gilded all over with thin leaves of fine gold...* [2, с. 4] (*Принц был покрыт сверху донизу листочками чистого золота...*) – оригинальная версия автора – заменяется на:

C1: *He was covered with thin leaves of fine gold ...* [1, с. 5]

B2: *He was covered all over with fine gold...* [10]

B1: *It (the statue) was covered with gold...* [4, с. 16]

A2: *He is covered with gold...* [5, с. 10]

A1: *There are leaves of fine gold all over his body...* [3, с. 4]

St.: *He has gold all over him from head to foot* [6, с. 1].

Рассмотрев варианты адаптации, можно сделать вывод о том, что на уровне C1 используется модель денотатной экспликации, то есть объясняется более сложная лексическая единица *gilded* (в значении *to cover something with a thin layer of gold or gold paint* [7, с. 653]) через лексическую единицу *covered*. Кроме того, применена и модель симплификации через сокращение обстоятельства *allover*.

На уровне B2 предложение упрощается за счет опущения дополнения *thinleaves*, тем не менее, сохранено обстоятельство *allover* (также прием симплификации).

На уровне B1 при помощи сокращения *allover* и *thin leaves* применена модель симплификации и денотатной экспликации (*gilded* объяснено через *covered with gold*). Кроме того, мы видим, что отсутствует прилагательное *fine* (в значении *obtaining only a particular metal and no other substances that reduce the quality* [7, с. 576]) в словосочетании *fine gold* (чистое золото). В данном случае симплификация базируется на использовании гиперонима *gold* по отношению к *finegold*.

Уровень A2 имеет аналогичный вариант предложения, за исключением времени, в котором оно составлено. На уровне A1 мы видим достаточно простое и емкое предложение, которое несмотря на это включает обстоятельство *allover* (которое было опущено на уровнях A2, B1, C1) и слово *leaves* (которое было опущено на всех уровнях выше, кроме C1) в модели денотатной экспликации.

На уровне стартеров можно пронаблюдать денотатную экспликацию, или объяснение понятия *gilded* через еще более упрощенное предложение.

Рассмотрим еще один пример, иллюстрирующий применение метода семантических трансформаций.

О. Уайльд пишет о мыслях жителей города про статую принца так:

*I am glad there is someone in the world who is quite happy, muttered a disappointed man as he gazed at the wonderful statue* [2, с. 4].

**C1:** «*I am glad there is someone in the world who is quite happy*», said a disappointed man as he looked at the wonderful statue [1, с. 5].

**B2:** «*I am glad there is someone in the world who is happy*», said a disappointed man as he gazed at the wonderful statue [10].

**B1:** *Sad men looked at the statue and said «I am glad that someone in the world is happy»* [4, с. 16].

**A2:** отсутствует аналогичное по смыслу предложение [5, с. 10].

**A1:** (*People walk in the square and look at the beautiful statue of the Happy Prince.*) «*Aren't we lucky?*» they say. *We have a beautiful statue in our city* [3, с. 4].

**St.:** *A sad, tired man looks up at the wonderful gold statue. He says quietly, «Well, there's only one truly happy man in the city. That's something!»* [6, с. 3].

Итак, в предложении уровня C1 мы видим симплификацию слова *gazed* (в значении *to look steadily at somebody or something for a long time, either because you are very interested or surprised, or because you are thinking of something else* [7, с. 642]) через использование более употребимого синонима – *looked*. Более того, слово *muttered* подвергается редукции.

На уровне B2 автор адаптированного текста редуцирует обстоятельство *quite*, используя метод симплификации.

В адаптированном тексте уровня B1 применен способ амплификации: автор обобщает определенное количество людей. Кроме того, используются симплифицированные слова *looked, sad and said* вместо менее употребимых *gazed, disappointed и muttered* соответственно.

Уровень A1 предполагает амплификацию – общее описание того факта, что жителям города нравилась статуя счастливого принца.

Предложенный вариант адаптации уровня стартеров передает главные мысль автора в этом предложении через упрощенные слова-синонимы: слово *disappointed* заменено на *sad, tired*; *gazed* – на *looked up*. Слово *muttered* (в значении *to speak or say something in a quiet voice that is difficult to hear, especially because you are annoyed about something* [7, с. 1010]) объясняется как *said quietly* посредством приема денотатной экспликации. Более того, адаптатор использует и амплификацию, пытаясь донести идею автора о том, что этот человек был рад тому, что хоть кто-то был счастлив в том городе через предложение *That's something!* Удивительным образом адаптатор использует *truly* в качестве синонима слова *quite*.

*«He looks just like an angel», said the Charity Children as they came out of the cathedral in their bright scarlet cloaks and their clean white pinafores* [2, с. 6].

**C1:** «*He looks just like an angel*», said the Charity Children as they came out of the cathedral [1, с. 6].

**B2:** «*He looks just like an angel*», said the children as they came along in their scarlet coats and their clean white shirts [10].

**B1:** отсутствует аналогичное по смыслу предложение [4, с. 16].

**A2:** отсутствует аналогичное по смыслу предложение [5, с. 10].



A1: отсутствует аналогичное по смыслу предложение [3, с. 4].

St.: *Some poor young students walk past in their red coats. They see the sun on the prince's sapphire eyes and they say, «Look! Heisanangel»* [6, с. 3].

В адаптированном варианте уровня C1 мы видим компрессию оригинального предложения, то есть пропуск части предложения, которая является более сложной для понимания из-за, возможно, незнакомой для читателя лексики. Это такие слова, как:

*scarlet* – bright red in colour [7, с. 1364] – алый, багряный;

*cloak* – a type of coat that has no sleeves, fastens at the neck and hangs loosely from the shoulders, worn especially in the past [7, с. 274] – плащ, мантия;

*pinafore* (a loose piece of clothing like a dress without sleeves, worn by children over their clothes to keep them clean, or by young girls over a dress [7, с. 1148]) – передник, фартук.

Автор-адаптер использует симплификацию для адаптации данного предложения к уровню C1.

Уровнем ниже автор также использует симплификацию в виде компрессии предложения и использования более простых, знакомых читателю слов, обозначающих похожие предметы.

Компрессия заключается в исключении слова *charity* (в словосочетании *charity children* – дети, которые обучаются в школах для бедных, которые содержатся на благотворительные средства [7, с. 176]), что избавляет от необходимости пояснять данное понятие. Кроме того, опущено слово *cathedral* (в словосочетании *came out of the cathedral*) и использовано *came along* вместо него (в значении *go somewhere with somebody* [7, с. 293]), а также прилагательное *bright* (в словосочетании *bright scarlet coats*) для облегчения восприятия предложения. Такие сложные слова, как *cloak* и *pinafores* заменены на *coats* и *shirts* соответственно.

Авторы-адаптеры уровней B1, A2, A1 не представляют своих вариантов данного предложения.

Автор на уровне стартеров предлагает доступный вариант своему читателю, используя прием амплификации. Описывается ситуация, в которой студенты восхищенно смотрят на сияющие на солнце сапфировые глаза принца и восклицают, что он ангел, тогда как в оригинальном предложении такая мысль отсутствует. Словосочетание *charity children* заменено на *poor students*, *bright scarlet cloaks* – на *red coats*, что понятно и доступно читателям уровня стартеров. Причем именно слово *poor* (в словосочетании *poor students*) правильно эксплицирует понятие *charity children*.

Таким образом, в адаптированных текстах произведения используются все упомянутые приемы семантических трансформаций, упрощающие текст и делающие его доступным для читателей разного уровня владения языком. Тем не менее, использование семантических трансформаций еще не достаточно для того, чтобы тексты были так же интересны читателям, как и их оригинал. Адаптированная версия уровня стартер издательства Dominoes, в котором автор, несмотря на небольшой словарный запас, успешно передает

сюжет и сохраняет эмоциональность, тем самым увлекая читателя, является прямым доказательством данного факта.

### Список литературы

1. *Уайльд Оскар*. Сказки [= Fairytales] / адаптация текста, упражнения, словарь Л.В.Холхоевой. М.:Айрис-Пресс, 2008. 192 с.: ил. (Английский клуб). (Домашнее чтение).

2. *Уайльд Оскар*. «Счастливый принц» и другие лучшие сказки = «The Happy Prince» and Other Fairy Tales. Москва: Эксмо, 2017. 208 с.: ил. + CD. (Билингва. Слушаем, читаем, понимаем).

3. *Oscar Wilde*. The Happy prince. Graded readers, Student's book. Level 1.

4. *Oscar Wilde*. The Happy prince. Penguin readers, Retold by Sue Harnes. Level 3.

5. *Oscar Wilde*. The Happy prince. The selfish Giant. Retold by Elizabeth Ann Moore.

6. *Oscar Wilde*. The Happy prince. Oxford university press / Dominoes. Text adaptation by Bill Bowler.

7. Oxford advanced learner's dictionary of current English, A.S.Hornby.

8. URL:

[http://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/dissertations/elektronnyy\\_variant\\_dissertacii\\_pervu\\_hinoy\\_s.v.pdf](http://vspu.ru/sites/default/files/disfiles/dissertations/elektronnyy_variant_dissertacii_pervu_hinoy_s.v.pdf)

9. URL : <https://slovar.cc/rus/term/1463540.html>

10. URL : [www.readlistenlearn.net](http://www.readlistenlearn.net) (*Oscar Wilde*, «The happy prince», upper-intermediate level).

# СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ПРОСЬБЫ И КОМАНДЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**Баранцева Ольга Александровна**  
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: barantseva@rambler.ru

**Шеремет Юлия Мухаматовна**  
студентка 721-М гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: miraclejt@gmail.com

## MEANS OF EXPRESSION OF THE SPEECH ACTS OF REQUEST AND COMMAND IN THE ENGLISH-LANGUAGE PEDAGOGICAL DISCOURSE

**Olga Barantseva, Ph.D**  
Associate Professor, English Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: barantseva@rambler.ru

**Yuliya Sheremet**  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 721-M  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: miraclejt@gmail.com

**Аннотация:** в данной статье описываются функциональные особенности речевых актов просьбы и команды в речи учителя в англоязычном педагогическом дискурсе. В статье также анализируются лексико-грамматические средства реализации этих речевых актов в общении между учителем и учеником.

**Ключевые слова:** речевой акт просьбы; речевой акт команды; педагогический дискурс.

**Abstract:** This article describes the functional features of the speech acts of the request and the command in the teacher's speech in the English-language pedagogical discourse. The article also analyzes the lexico-grammatical means of implementing these speech acts in the communication between the teacher and the student.

**Key words:** speech act of request; speech act of the command; pedagogical discourse.

Предметом нашего анализа стали речевые акты, которые чаще всего встречаются в педагогическом дискурсе, а именно: в общении между учителем и учеником – это речевой акт просьбы и речевой акт команды.

В рамках урока учитель активно использует речевые средства для выражения просьбы и команды. Выбор того или иного акта диктует ситуация, складывающаяся в учебном процессе.

В целом речевые акты, направленные на запрос информации и выполнения требований и следование правилам, выражаются двумя моделями: *прямо* – при помощи побудительных предложений (императивных речевых актах) и *косвенно* – при помощи повествовательных и вопросительных предложений [3].

В педагогическом дискурсе широко используются косвенные речевые акты и объясняется это, прежде всего, стремлением говорящего снизить требовательность высказывания. Это важно в тех случаях, когда прямые речевые акты могут звучать некорректно, в то время как косвенные обеспечивают возможность успешного речевого и неречевого взаимодействия коммуникантов.

Главным мотивом использования косвенных речевых актов является принцип вежливости, который как отмечает Г. Грайс, зачастую играет решающую роль в формировании высказывания и в отборе языковых форм для выражения коммуникативной цели. Вежливость выступает как принцип социального взаимодействия, в основе которого лежит уважение к личности партнера [1, с. 48].

Рассмотрим речевой акт просьбы, который выражен косвенной моделью. В англоязычном педагогическом дискурсе присутствует широкое использование именно такой модели для выражения просьбы.

Приведем следующие примеры:

1. *Teacher: I would like you please to explain “predictive genetics”.*
2. *Teacher: (explanation of the task) You need to read the sentence and write in the correct answer. You need to remember. They’re likely to do by yourself, please.*
3. *Teacher: Who doesn’t have this piece of paper? Heidi, will you take this paper please.*
4. *T: (during the game, T is speaking to student) Could you start again?*

Из вышеуказанных примеров можно просмотреть ряд речевых средств: использование модальных глаголов (will, need, wouldlike) в вопросах [2].

Помимо этих средств, могут быть использованы:

- Пассивный залог и косвенный речевой акт:

*Teacher: English is spoken on our lessons. Please speak English.*

- Вопросы why-questions и yes/no questions:

*Teacher: Today we’re going to learn about colours. Does anybody know any of these colours? You know some colours? No?*

*Teacher: What can you remember, guys? Should you read the text or only speak?*

- Конструкции с *if* в качестве формул вежливого вопроса:

*Teacher: It is good if you start again, Lous.*

- Использование tag-questions:

*Teacher: ...before we do that I’d like you to check some words with you.*

*Wallet. Look at this one. It’s a very old wallet, isn’t it? Can you listen and repeat?*

- Обращение по имени:

*Teacher: It's good. Come on up. Okay. Mark, I want you to take a minute. Choose a word. Don't let them see which word you're looking at.*

Теперь давайте рассмотрим прагматическую сторону речевых актов просьбы и команды. Прагматическое значение выражается в функциональной направленности высказывания.

Поскольку речевой акт просьбы сам по себе призван соблюдать принцип вежливости в общении между учителем и учащимся, то это во многом определяет его функционал:

- 1) Снижение категоричности высказывания:

*Teacher: So, what I want you to do now? We do it in groups. I want you to look at task 6.*

- 2) Выражение побуждения к действию через *совет*.

*Teacher: You should read the text again and then answer some questions after it. Ok?*

- 3) Запрос информации:

*Teacher: Would you be so kind to share your book with him.*

- 4) Запрос на разрешение или высказывание предложения, при помощи *could, might*:

*Teacher: You're going to listen and repeat what you hear. Okay? And I might stop it, so you can repeat it a little bit more.*

- 5) Использование предложений с глаголом *let*:

*Teacher: ... Let's listen again.*

Помимо прочего, также реализуются такие функции: фатическая, т.е. осуществляется акт коммуникации, взаимодействие между учителем и учениками. Также эта функция связана с контактоустанавливающей функцией: установление контакта, начало общения и, собственно, само общение.

*Teacher: Teacher (T): Hello. I am your English teacher. I am very pleased to meet you. I hope we become good friends. I would like you to tell me something about yourself.*

Данный пример еще раз подчеркивает, что выполняется коннотативная функция: учитель демонстрирует вежливость в общении.

Поскольку цель речевого акта просьбы – оказание воздействия на поведение, их сознание в рамках урока – это может быть выражено путем побуждения к действию, к ответу на вопрос, путем запрета действия, путем сообщения информации для изменения действий коммуниканта. В данных примерах это ярко выражено.

Что касается прямого речевого акта, то он также присутствует в педагогическом дискурсе. И по своей семантической направленности выражает в большей степени команду, приказ. Кроме этого, приказ может реализован в виде инструкций и правил и урок является не исключением. Ученик следует указаниям учителя и таким образом, проходит один из способов коммуникации между учителем и учеником.

Средства выражения команды могут быть следующими:

- использование конструкции *haveto*:

*Teacher: That's not what I meant now, Kareem. You have to read between the lines, right? You have to make ....*

- использование побудительных предложений с императивом:

*Teacher: Stand up and go to talk to some new people about the ideas. Everybody, up! Mingle around.*

- Использование *you* для эмоциональной окраски:

*Teacher: You tell me where to place "dentist is a person would do.... ... Whatnumber 6?*

- Использование модального глагола *must* и отрицательных форма *mustn't, can't*:

*Teacher: You must use new words in your story. Try again.*

- Добавление *don't* в предложение:

*Teacher: Put this one, face it down. Don't look at this! And then you just listen to the song.*

Из приведенных примеров можно четко определить регулятивную функцию – побудить ученика к выполнению действия.

Среди других функций, особенно ярко просматривается функция волеизъявления в данных речевых актах, когда учитель старается заставить учащегося работать на уроке, вовлечь его в общий процесс.

Таким образом, рассмотрев модели речевых актов, обслуживающих речевые акты просьбы и команды, на примерах видеофрагментов англоязычного педагогического дискурса, мы пришли к выводу, что просьба на уроке выражена косвенно, а команды в учебном процессе выражены прямо, как это видно из приведенных примеров.

Поскольку рассмотренные выше речевые акты могут существовать только в ситуации общения, то, следовательно, выбор средств выражения просьбы и команды зависит от социального статуса коммуникантов и от того, насколько формальной является ситуация общения. В данной статье были учтены эти факторы и социальные отношения между коммуникантами, которые играют огромную роль в выборе средств выражения просьбы и команды в англоязычном педагогическом дискурсе.

### Список литературы

1. Грайс Г. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. 1985. № 16. С. 48.
2. Кузьменкова Ю. Б. Стратегии уклонения // English. 2005. № 20. С. 42–47.
3. Некрасова К.Д. Косвенный речевой акт просьбы в английском языке // Международный научный журнал «Символ науки». 2015. № 10. С. 214–216.

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПОЯСНИТЕЛЬНОГО СОЮЗА «DASHEIßT» В ТЕКСТЕ

*Величенко Галина Дмитриевна*

*канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: gaweli@mail.ru*

*Коваль Анна*

*студентка 748 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: anechka4342@mail.ru*

## FUNKTIONING OF THE EXPLANATORY CONJUNCTION DAS HEIßT IN THE TEXT

*Galina Velichenko, Ph. D*

*Associate Professor, German and French Languages Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: gaweli@mail.ru*

*Anna Koval*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 748  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: anechka4342@mail.ru*

**Аннотация:** в статье описываются разнообразные случаи пунктуационного оформления сложных предложений с пояснительным союзом «das heißt», а также структурно-семантические особенности пояснительных конструкций со значением поправки.

**Ключевые слова:** категория пояснения; пояснительный союз *das heißt*; пунктуационные знаки; значение поправки; коммуникативная синсемантия.

**Abstract:** the article describes various cases of punctuation of complex sentences with explanatory meaning, as well as structural and semantic features of explanatory constructions with the value of the correction.

**Key words:** explanatory category; explanatory conjunction *das heißt*; punctuation marks; the meaning of the correction; communicative synsemantia.

Служебные части речи, в общем, и союзы, в частности, представляют собой до сих пор малоисследованный аспект языка. Грамматистами отмечается тот факт, что даже новые грамматики рассматривают союзы едва ли по-другому, чем грамматики прошлого столетия. До сих пор нет исследования, достаточно полно охватывающего проблему союзов.

Исследование союзов представляется в то же время очень важным. Так, Люсьен Теньер пишет, что «пустые» части речи, к которым относятся и союзы, «представляют собой результат перехода слов с конкретным значением в слова с абстрактным значением (все союзы были когда-то полнозначными словами). Этот переход может быть только результатом длительного существования цивилизации. Поэтому «пустые» слова являются, бесспорно, самыми развитыми, а отсюда, и самыми человеческими и интересными элементами языка» [8].

В своей работе мы берем во внимание одну из групп союзов, которые помогают нам установить пояснительные отношения в тексте.

Пояснительные отношения, обозначающие логическое тождество между содержанием поясняемого и поясняющего компонентов, выражаются в немецком языке с помощью союзов *das heißt*, *und zwar*, *nämlich*, *namentlich*, *zum Beispiel*. Данная тема в немецком языке обладает определенной проблемой. В большинстве грамматик представленным выше средствам пояснительной связи не присписывается грамматический статус союза в составе сложносочиненного предложения.

Квалифицируя слова с пояснительным значением как наречия, авторы грамматик не всегда последовательно вносят их в список средств пояснительной связи [1]. Так, некоторые авторы грамматик, например Е.И. Шендельс, часто квалифицируют слова с пояснительным значением как наречия, так как наречия в отличие от союзов можно признать лишь лексическими средствами связи, не образующими конечного списка [7].

По нашему мнению, перечисленные выше средства пояснительной связи находятся на пути перехода в сочинительные союзы, поэтому важно описать специфику их употребления и особенности пунктуационного оформления.

Частота использования пояснительных союзов в сложносочиненном предложении такова: частота союза *d.h.* составляет 79,4%, союза *nämlich* – 8,8%, *und zwar* – 6,9%, *zum Beispiel* – 2,9%, *namentlich* – 2% [1].

Все сложные предложения с пояснительными союзами можно разделить на три типа: с экспланативным значением (с союзом *das heißt*), с пояснительно-присоединительным значением (союз *und zwar*), с иллюстративно-выделительным значением (союзы *zum Beispiel*, *namentlich*).

Однако наиболее однозначно пояснительные отношения в немецком языке оформляются союзом «*das heißt*». Этот союз указывает на тождество, равнозначность соотнесенных ситуаций в сложном предложении и делит его на две части: поясняемую и поясняющую. Сложносочиненное предложение представляет собой пояснительную конструкцию (ПК), в основе которой лежит повторная номинация на уровне предложения [2].

Материалом для исследования послужили предложения с пояснительными конструкциями, извлеченные из статей, посвященных данной теме, а также из художественной литературы. Некоторые предложения с пояснительными союзами оформлены как сложное предложение, но есть также и такие, где поясняемый и поясняющий компоненты оформлены как самостоятельные предложения. При этом они разделены точкой или двоеточием и образуют сложное синтаксическое целое с поясняющим значением.

В задачи статьи входит описание пунктуационного оформления ПК с союзом «*das heißt*», а также структурно-семантическая характеристика ПК со значением поправки.

Для начала рассмотрим пунктуационное оформление данного пояснительного союза. Союз «*das heißt*» довольно часто обозначается



аббревиатурой d.h. В единичных случаях он употребляется как подлинный сочинительный союз, который не занимает отдельного (первого) места в предложении и не является его членом, например:

«Die Beispiele stammen „aus dem Leben“, d.h. ich habe sie in Texten gefunden, nicht erfunden wie einen großen Teil des Labormaterials in meiner Arbeit» [6]. Приведем наш перевод этого сложносочиненного предложения с пояснительным отношением на русский язык:

*Примеры я взял «из жизни», то есть, я нашел их в текстах, а не придумал сам, как большую часть лабораторного материала в моей работе.*

Гораздо чаще пояснительный союз пунктуационно оформлен как вводное слово, т.е. он обособляется как от поясняемого, так и от поясняющего предложения различными комбинациями пунктуационных знаков:

- (1) тире – запятая,
- (2) точка – тире,
- (3) точка – запятая,
- (4) запятая – двоеточие,
- (5) точка с запятой – двоеточие,
- (6) точка с запятой – запятая,
- (7) запятая – запятая.

Подтвердим это наблюдение примерами:

(1) «Wir wohnen dort auf der Linzenstraße – das heißt, wir haben dort gewohnt» (Mühlen).

В данном примере мы имеем дело со сложносочиненным предложением, особенность которого заключается в том, что союз «das heißt» обособляется от поясняемой части с помощью тире. Приведем наш перевод этого предложения:

*Мы живем там, на улице Линцена – то есть, мы там раньше жили.*

Во втором (2) и третьем примере (3) обе части сложного предложения выступают как самостоятельные предложения и образуют сложное синтаксическое целое с пояснительным значением. При этом союз «das heißt» обособляется от последующего предложения с помощью тире или запятой:

(2) «... und kann die Aufgabe lösen. Das heißt – ich konnte es einst heute könnte ich es längst nicht mehr» (Th. Mann).

(3) «Sie muss fast eine Woche im Wald gelegen haben, ehe sie gefunden wurde. Das heißt, sie wurde um den zehnten November herum ermordet» (C. Link).

*... и могу выполнить задание. То есть – я мог когда-то его решить, но на сегодняшний день уже не смог бы.*

*Ее тело лежало в лесу около недели, прежде чем ее нашли. То есть, она была убита где-то десятого ноября.*

В следующих двух примерах (4) и (5) союз «das heißt» входит в состав поясняемого предложения и отделяется в примере (4) запятой, а в примере (5) точкой с запятой. После союза следует знак двоеточия, как показатель пояснительной интонации. Исследованием пояснительной интонации занималась Л.М. Толочкова. В своей работе она пришла к выводу, что в зависимости от пунктуационного знака дикторы по-разному реализуют

интонацию пояснения. Однозначным сигналом пояснительной интонации оказался пунктуационный знак двоеточие, при котором пояснительная интонация никогда не нейтрализуется, а при пунктуационных знаках: точке, тире, запятой, точке с запятой пояснительная интонация нейтрализуется довольно часто [5]. Приведем примеры их перевод:

(4) «Sie tranken heißen Tee mit Prekuska, das heißt: Sie bissen krachend an Stücken Zucker und schlurften laut und nachdenklich den heißen Tee» (Granach).

*Они пили горячий чай вприкуску, то есть: они кусали с треском кусочки сахара и хлебали громко и задумчиво горячий чай.*

(5) «Eigentlich war mir nichts gut genug für ihn; das heißt: Die bürgerliche empirische Seite jeder Berufsart wollte mir seiner nicht würdig scheinen» (Th. Mann).

*Собственно, ничто не подходило для него, то есть: гражданская эмпирическая сторона каждой профессии казалась мне недостойной его.*

Остаются еще два случая, в которых ПК имеет форму сложного предложения. При этом союз «das heißt» в (6) примере обособляется в поясняемом предложении точкой с запятой, а в примере (7) запятой.

(6) «Drei von diesen kommen nur noch unregelmäßig und in immer größeren Zeitabständen; das heißt, sie fallen praktisch auch aus» (Erpenbeck).

*Трое из них прибывают нерегулярно и с каждым разом все больше задерживаются; то есть, они тоже практически выпадают.*

(7) «Und wir sprechen jetzt russisch zusammen, das heißt, sie spricht kroatisch, ich ukrainisch, und es wird heimisch und freundlich» (Granach).

*И сейчас мы говорим по-русски, то есть, она говорит по-хорватски, я по-украински, и нам уютно и приятно.*

Перейдем к описанию и семантики пояснительных конструкций со значением поправки, которые составляют большую часть ПК с союзом «das heißt».

Значение поправки в таких сложных предложениях возникает благодаря коммуникативной синсемантии поясняемого предложения, т.е. синсемантии, обусловленной точкой зрения автора [4]. По мнению автора, он недостаточно адекватно выразил смысл поясняемого предложения, в связи с чем вынужден внести поправку, и в процессе поправки смысла поясняемого предложения реализуется значение пояснения.

Вслед за И.П. Солодовником мы выделяем следующие типы поправок: качественную поправку, количественную, поправку, состоящую в замене поясняемого на вариант с противоположным знаком, либо в переводе в другую модально-оценочную плоскость и поправку, состоящую в устранении категориальной синсемантии элементов поясняемого компонента [3].

В ПК со значением поправки, суть которой состоит в **эксплицитном отрицании поясняемого и замене его на вариант с противоположным знаком**, значение поправки создается с помощью дословного воспроизведения содержания поясняемого компонента и вхождения слова с отрицательным значением в состав одного из компонентов, чаще всего – в состав поясняющего

компонента. Замена на вариант с противоположным знаком может осуществляться посредством употребления антонимичных по значению выражений в поясняемом и поясняющем компонентах: «Armand, dusollstbeimirstehlen. Hier unter meinen Augen. Das heißt, ich schließe meine Augen...» (Th. Mann).

*Арманд, ты должен меня ограбить. Прямо на моих глазах. То есть, я закрою глаза.*

Следующий вид поправки заключается в **перевode в другую модально-оценочную плоскость**, т.е. изменяется оценка и отношение автора к содержанию поясняемого. Это становится возможным благодаря слову с модальным значением в одном из компонентов.

Значение поправки чаще всего создается посредством полного или частичного воспроизведения поясняемого предложения и добавление модального глагола в поясняющее предложение. Модальный глагол выражает при этом возможность, необходимость, долженствование. Так в следующем примере в качестве модального глагола выступает глагол «können» в Konjunktiv II, выражающий значение ирреальной возможности: «Die „christlichen Gespenster“ sind die ernsthaftesten Gegner, die wir in Europa haben. Das heißt: sie könnten es sein – wenn sie ihre Lehre ernst nähmen»(Valentin).

*Христианские привидения – это самые серьезные противники, которые есть у нас в Европе. Другими словами: они могли бы быть ими, – если бы они воспринимали свои учения всерьез.*

Следующая поправка состоит в **устранении категориальной синсемантии** поясняемого предложения. Например, в поясняемом предложении может быть неадекватно выражено время действия, и значение поправки в этом случае реализуется путем употребления различных временных форм в компонентах ПК. Так, в поясняемом предложении в следующем примере используется презенс(wohnen), однако затем, время уточняется, указывается на то, что действие было в прошлом и поэтому используется прошедшее время(habengewohnt):

«Wir wohnen dort auf der Linzenstraße – das heißt, wir haben dort gewohnt» (Mühlen).

В ряде ПК поправка затрагивает **количественную сторону**. В этом случае в поясняемом предложении обозначается полная степень проявления признака, качества, действия, а в поясняющем фактическая. Например: «Kaum hätte ich geöffnet, da marschierte er nach der Mozartschen Musik ein, das heißt: Er versuchte es» (Nachbar).

*Едва я успел открыть дверь, он зашел маршем под музыку Моцарта, то есть: попробовал это сделать.*

В поясняемой части указывается на совершение действия (marschierte... ein), однако в поясняющей части делается акцент на том, что герой только пробует что-то сделать. С точки зрения категории аспектуальности указывается на начальную стадию действия, которое не совершается.

Следующий вид поправки затрагивает **качественную сторону** поясняемого, т.е. характер действия, признака, выражаемого содержанием поясняемого предложения. Значение поправки создается за счёт лексического варьирования слов в поясняемом и поясняющем предложениях, обозначающих признак, подвергаемый переоценке:

«Und wir sprechen jetzt russisch zusammen, das heißt, sie spricht kroatisch, ich ukrainisch, und es wird heimisch und freundlich» (Granach).

В поясняемом предложении используется выражение «sprechen russisch» (говорим по-русски), а в поясняющем предложении называются фактические языки, на которых герои говорят. При этом глагол, обозначающий действие повторяется в компонентах пояснительной конструкции.

Таким образом, своеобразие союза «das heißt» состоит в том, что пунктуационно он оформляется как вводное слово, обособляемое разными знаками препинания. Семантически союз «das heißt» эксплицирует разные виды поправок: качественную поправку, количественную, поправку, состоящую в замене поясняемого на вариант с противоположным знаком, либо в переводе в другую модально-оценочную плоскость и поправку, состоящую в устранении категориальной синсемантии элементов поясняемого компонента.

#### Список литературы

1. *Величенко Г.Д.* Средства экспликации пояснительных отношений в тексте // Язык, культура, образование в современном мире: материалы международной конференции. Пермь, 2006. С. 16–17.
2. *Гак В.Г.* Повторная номинация на уровне предложения // Синтаксис текста. М., 1979. С. 97–99.
3. *Солодовник И.П.* Об одном типе пояснительных конструкций в немецком языке // Сборник статей по методике преподавания иностранных языков и филологии. Л., 1971. С. 68–71.
4. *Солодовник И.П.* Союзные пояснительные конструкции в современном немецком языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1972. С. 203.
5. *Толочкова Л.М.* Роль просодических средств в выражении пояснительных отношений во фразовых и сверхфразовых единствах современного немецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1976. С. 21.
6. *Lang E.* Semantik der koordinativen Verknüpfung // studia grammatica. Bd. 14. 14. Berlin: Akademie-Verlag, 1977. 270 S.
7. *Schendels E. I.* Deutsche Grammatik. Wort, Satz, Text. М., 1979. 359 S.
8. *Tesniere L.* Grundzüge der strukturalen Syntax. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980. 400 s.

# РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

*Дзараева Наталья Анатольевна*  
канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: natasha\_dz@mail.ru

*Бороздина Анастасия Михайловна*  
Студентка 745П гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: borozzdina@gmail.com

## COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS IN THE ADVERTISING DISCOURSE

*Natalya Dzaraeva, PhD*  
Associate Professor, English Philology Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: natasha\_dz@mail.ru

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

**Аннотация:** данная статья посвящена проблеме эффективной коммуникации в сфере рекламы. В лингвистике подчеркивается необходимость изучения рекламного дискурса, поскольку это позволит выявить наиболее эффективные стратегии и тактики, целью которых является воздействие на адресата. В данной работе проводится сравнительный анализ стратегий и тактик, используемых в русскоязычной и англоязычной рекламе.

**Ключевые слова:** дискурс; рекламный дискурс; стратегии рекламного дискурса; тактики рекламного дискурса.

**Abstract:** the present article deals with the problems of effective communication in the sphere of advertising. The study of advertising discourse is aimed at revealing appropriate strategies and tactics of persuading people to purchase goods. The present work is an attempt to compare strategies and tactics used in Russian and English/ American advertising.

**Keywords:** discourse, advertising discourse; strategies of advertising discourse; tactics of advertising discourse.

Данная статья посвящена изучению стратегий и тактик рекламного дискурса. **Рекламный дискурс** – особая разновидность дискурса, цель которого – побудить к деятельности [3]. Специфика рекламного дискурса заключается в выборе таких языковых средств, которые обуславливают эффективность осуществления общей прагматической установки – оптимального воздействия на адресата.

«В основе дискурсов рекламы и пропаганды лежит одинаковый характер психологического воздействия, оружием которого является манипулирование» [2, с. 8].

В зависимости от типа воздействия на адресата, О.В. Стрижкова выделяет такие коммуникативные стратегии рекламного дискурса, как: **рациональная, эмоциональная и комбинированная** [1, с. 46–50].

Для иллюстрации стратегий и тактик, применяемых в англоязычном и русскоязычном рекламном дискурсе, были проанализированы 48 скриптов рекламы косметических средств и парфюмерной продукции на английском и русском языках.

**Рациональная стратегия** предполагает использование таких тактик как апелляция к здоровому образу жизни, апелляция к разуму и демонстрация практической пользы. В рациональной стратегии делается акцент не на чувственном восприятии потенциальных клиентов, а на их разуме.

**Тактика апелляции к здоровому образу жизни** реализуется через акцент на понятие «здоровье».

#### *Русскоязычный дискурс*

*«Elixir 7.9. 7 растений. 9 патентов в антивозрастном уходе. Удвоенная эффективность вашего антивозрастного ухода за лицом. Инновация. 12 лет исследований. Интенсификатор молодости. Yves Rocher создает свой первый растительный сверхмощный концентрат, интенсификатор Молодости, плод 12 лет исследований Растительной Косметики. Одна единственная капля этого исключительного эликсира, нанесенная под Ваш уход, удваивает эффективность его антивозрастного действия.*

#### *Англоязычный дискурс*

*«You can drink, eat well and exercise, but to look completely healthy you need healthy skin. Cetaphil is clinically shown to strengthen the skin's barrier and protect even the most sensitive skin against dryness, so you can look healthier. Complete your healthy routine with Cetaphil!»*

Учитывая специфику рекламы косметических средств, следует отметить, что, зачастую, в рекламе на первый план кроме понятия «здоровье» выходит такое понятие как «красота». В рассмотренных примерах группы слов и словосочетаний также можно отнести к двум группам: «здоровье» (*Healthy routine, control odour, protect skin, липидный барьер кожи*) и «красота» (*look healthy, интенсификатор молодости, антивозрастной уход*). Также, рекламодатели англоязычного дискурса стараются сделать акцент на той или иной характеристике продукта, на том, какое воздействие оказывает продукт на красоту и здоровье. В то время как в русскоязычном рекламном дискурсе внимание направлено на более абстрактные понятия, такие как здоровье, красота, т.е. акцент сделан на последствиях использования продукта.

**Тактика апелляции к разуму** делает акцент на описании состава рекламируемого товара и его действия. Реализуется эта тактика за счет сложных синтаксических конструкций, а также числительных и терминов. Данные приемы помогают убедить реципиента в качестве товара.

### Русскоязычный дискурс

«Комплексный уход для лица от ANEW. Непрерывное омоложение твоей кожи. Неделя 1: Крем 1 выравнивает текстуру вашей кожи. Неделя 2: Крем 2 повышает упругость и разглаживает морщины. Через 6 месяцев – глубокие морщины менее заметны, и кожа выглядит более подтянутой. Через 1 год – кожа более сияющая, тон ровный, морщины менее заметны.»

Как мы видим, для данной тактики в обоих дискурсах характерны статистические данные, факты. В данных примерах подчеркиваются точные сроки действия косметических средств (*через 6 месяцев, через 1 год, in just 4 weeks*). Как утверждает реклама, спустя заявленные сроки, *кожа приобретет цветущий вид (морщины менее заметны, кожа более сияющая, redness and acnemarks visibly corrected)*. И в англоязычном, и в русскоязычном дискурсе мы сталкиваемся с типичным манипулятивным использованием цифр, призванных придать убедительность тексту, имеющему значительные информационные лакуны. Также часто используются термины (*liquidcollagen, biotin, таурин, коллаген, эластин*). Стоит отметить, что сложные синтаксические конструкции чаще всего встречались в текстах русскоязычной рекламы. В то время как в англоязычных текстах было замечено частое использование синонимичного ряда для описания эффекта рекламируемого товара (*Colour imperfections, redness, sallowness and acnemarks visibly corrected*).

**Тактика демонстрации практической пользы** направлена на демонстрацию потенциальному потребителю практической пользы товаров / услуг, их свойств, преимуществ, особенностей.

### Русскоязычный дискурс

«Откройте для себя Nivea Beauty. Новая линия декоративной косметики. Забота о Вашей красоте. Теперь Вы можете одним жестом нанести макияж, обеспечивая коже бережный уход!»

«Крем-перфектор от AVON. Одна минута для идеальной кожи даже без макияжа! Мгновенно выравнивает поверхность кожи, сокращает поры и дарит естественное сияние.»

### Англоязычный дискурс

«Introducing new Lancôme Dream Tone serum. So powerful. 72% of women dare to bare their skin. 3 correcting serums customized for your skin tone. Fair. Medium. Dark. In just 4 weeks dark spots are visibly reduced. Colour imperfections, redness, sallowness and acne marks visibly corrected. New Dream Tone customized serum by Lancôme.»

### Англоязычный дискурс

«First BB cream by Garnier. 5 benefits in 1: it's quick and perfect, it unifies, corrects, brightens, mousturises, protects from UV. For healthy glowing skin. BB cream by Garnier.»

«Nivea pearl and beauty deodorant. The only one with beautiful underarms and a great scent. Instantly smoothing your skin and giving you 48 hours protection. Nivea helps you to feel confident all day long. Nivea. 100 years of skincare for life.»

В рассмотренных примерах в обоих дискурсах делается акцент на демонстрацию практической пользы, а именно, на удобство нанесения продукта, а также его питательные свойства (*одна минута для макияжа, одним жестом, 5 benefits, quick*). Для данной тактики характерно обилие прилагательных, а также – наличие восклицательных предложений. Следует

подчеркнуть, что, чаще всего, восклицательные предложения встречались в русскоязычном дискурсе. Также, в русском языке было выявлено частое употребление прилагательных (*естественное, идеальной, бережное*). В англоязычной рекламе, данная стратегия реализуется через использование числительных (*48 years, 100 years*), и глаголов (*brightens, protects, etc.*).

**Эмоциональная стратегия** призвана создать нужный эмоциональный настрой потенциального покупателя и, апеллируя к эмоциям, «приблизить» к себе адресата рекламного сообщения. Тексты подобного плана, зачастую, отличаются большей экспрессивностью. Тактики эмоциональной стратегии: тактика самопохвалы; тактика создания приятной атмосферы вокруг товара; тактика сближения с адресатом; тактика апелляции к удовольствию.

Реализуя коммуникативную **тактику самопохвалы**, адресант интенсифицирует положительные свойства товара.

#### **Русскоязычный дискурс**

*«Когда постоянно не высыпаться, то это сразу заметно. GarnierBB крем выручает меня каждое утро. Одно движение для безупречной кожи. Он увлажняет, выравнивает тон, скрывает несовершенства, защищает и придает сияние. Одно движение и моя кожа безупречна!»*

#### **Англоязычный дискурс**

*«Filler volumized brows. Maybelline's new brown fiber filler. Fiber infused gel fills gaps and adds volume. Get fuller brows with brow fiber filler. Make it happen!»*

В обоих дискурсах часто используются глаголы, которые помогают описать действия предлагаемого продукта (*сокращает, защищает, повышает, protects, brightens, fills*). Также можно выделить использование прилагательных для описания результата действия товара (*безупречная, perfect*). На синтаксическом уровне следует отметить использование восклицательных предложений («*Моя кожа безупречна!*», «*Make it happen!*»).

В русскоязычном дискурсе было отмечено часто использование однородных сказуемых, с целью усилить эффект воздействия на восприятие потенциального клиента, в то время как в англоязычном дискурсе чаще встречались простые нераспространенные предложения.

#### **Тактика создания приятной атмосферы вокруг товара**

##### **Русскоязычный дискурс**

*«Больше чем помада... Это моя ColorRiche. Розовые оттенки... Такие нежные! Женственные... Все совершенство розового... Для каждой из нас. Частная коллекция помад от L'Oréal Paris.»*

##### **Англоязычный дискурс**

*«New infallible Rouge from L'Oréal. Exclusive power hold pigments plus luxurious vitamin E creates sumptuous 10 hour color that grabs whole and doesn't let go. Only from L'Oréal.»*

Как в англоязычной, так и в русскоязычной рекламе прослеживается частое употребление метафор и эпитетов, частое использование прилагательных (*частная, нежные, luxurious, sumptuous*). Также встречается



повтор для усиления эффекта («*Like a cream, like a powder*», «новый», «лучший», «единственный»).

Для этой тактики в русскоязычном дискурсе в отличие от англоязычного свойственно употребление предложений, заканчивающихся многоточием (*Больше чем помада... Женственные...*). Этот прием создан для того, чтобы заострить внимание на информации, касающейся непосредственно рекламируемого продукта.

**Тактика сближения с адресатом** предполагает создание некой атмосферы интимности, зачастую используется тактика сближения с клиентом при использовании личных и притяжательных местоимений. («*Вы этого достойны*», «*Не сушит Вашу кожу*» и т.д.).

#### **Русскоязычный дискурс**

«*Wella. Вы великолепны.*»

#### **Англоязычный дискурс**

«*L'Oréal Paris make up designer introduces. Collection exclusive pure reds. Just for us. My rouge. Matte reds designed for every skin tone. Unique. Rouge collection by L'Oréal. We are worth it!*»

В обоих дискурсах данная тактика реализуется за счет использования личных местоимений (*ты, Вы, you*), а также притяжательных местоимений (*Ваша, your*). В англоязычной рекламе используется не только местоимение 1-го лица множественного числа *we*, но и местоимения *I, you*, а также притяжательные местоимения. В то же время в русском языке используются лишь местоимения *Вы, Ваше*, что является вежливой формой обращения.

**Тактика апелляции к удовольствию** чаще всего реализуется через метафоры, частое использование прилагательных, которые обещают особое удовольствие, погружение в другой мир, отличный от повседневной жизни.

#### **Русскоязычный дискурс**

«*Откройте чарующий мир французских роз. Каждый цветок бережно отобран, чтобы подарить свой неповторимый аромат коллекции CamayFrenchRomantique. Чарующий аромат и соблазнительно мягкая кожа*»

#### **Англоязычный дискурс**

«*For me it's the best in the world. It's my Color Riche. So soft. So smooth on my lips. So intense. So glamorous. Unique new sensation. I want it. I love it. Color Riche from L'Oréal Paris. You're worth it!*»

Данная тактика предполагает отсутствие излишней информации, тем самым, не перегружая внимание реципиента, расслабляет его и настраивает на нужный лад.

В англоязычном дискурсе, зачастую, используются односоставные предложения («*So soft. So smooth on my lips. So intense.*»), а также нераспространённые предложения («*I want it. I love it.*»)

В русскоязычном дискурсе часто встречается создание образа француженки, как идеала женской красоты («*французские розы*», «*женщине Прованса*»). Для закрепления эффекта используется большое количество прилагательных («*нежный*», «*чарующий*», «*соблазнительный*»...).

Практически каждый рекламный ролик фирмы L’Oreal (включая рекламу Maybelline, которая является дочерней маркой фирмы) заключается словами «*Ведь Вы этого достойны*» («*Because You’re Worth It*»), передающими всю гамму положительных эмоций: уважение, доброжелательное отношение, внимание к адресату и высокую оценку достоинств будущего владельца помады (предмета рекламы). Вербальный компонент подкрепляет визуальное изображение красивой девушки в движении, сочетание цветов одежды и яркой помады. Видеоряд в рекламном ролике дополняет ощущение доброжелательности.

**Комбинированная стратегия** включает в себя как рациональный, так и эмоциональный способы воздействия и реализуется **тактикой показа проблемной ситуации и выхода из нее.**

#### *Русскоязычный дискурс*

*«Сухость? Шелушение? Раздражение? Есть решение! Крем от NIVEA для ухода за чувствительной кожей. Моя кожа красивая и такая нежная. Попробуй и ты экспертный уход номер 1 в Европе от NIVEA»*

#### *Англоязычный дискурс*

*«Damage from brushing, blow-dry and humidity? I don’t worry, but total repair it. New advanced total repair 5 from L’Oréal Paris. Now with repairing cream and ceramide. It gives 360 protection from damage. Get extraordinary hair. New advanced total repair 5 the damage expert. We are all worth it!»*

Как в русскоязычном, так и в англоязычном дискурсе данная стратегия наиболее употребительная, поскольку включает в себя больше приемов, следовательно, более эффективна, чем эмоциональная и рациональная стратегии по отдельности. Она включает в себя такие приемы, как использование личных и притяжательных местоимений («*You make it beautiful*», «*Опыт профессионалов для ваших волос*»), использование статистических данных и других цифр («*24 hours lipstick*», «*71% of women agree*»). В данной тактике происходит акцентирование не только на свойствах продукта, но и на возможности его употребления для устранения проблемы. За счет введения словосочетаний «*полное восстановление*», «*здоровый блеск*», «*прочность*», «*жизненная сила*», «*extraordinary hair*», «*repairing cream*» у потребителя возникает впечатление, что предлагаемый товар гарантирует высокое качество и хороший результат, при этом формируется представление о том, что данное средство обеспечит не только красоту, но и здоровье.

Также встречаются вопросительно-ответные конструкции («*Сухость? Шелушение? Есть решение!*», «*Damage from brushing, blow-dry and humidity? I don’t worry, but total repair it*»). Данный прием обозначает проблему, с которой столкнулся потенциальный покупатель, и тут же указывает на решение этой самой проблемы – рекламируемый товар, что помогает представить его в наиболее выгодном свете.

Интересно использование экспрессивных синтаксических конструкций в данном тексте: парцелляция в сочетании с синтаксическим параллелизмом (к тому же усиленная благодаря оформлению текста в виде списка) позволяет актуализировать значимую для современной рекламы идею протеста (*против...*,

*против..., против...).* Изначально использовавшаяся только в социальной и политической рекламе, эта идея сейчас активно осваивается и коммерческой рекламой, позволяя создавать более выразительные тексты, которые, благодаря контрасту с привычными сообщениями, обладают большей коммуникативной эффективностью.

Таким образом, можно сделать вывод, что в англоязычных и русскоязычных текстах рекламы косметических средств используются одни и те же стратегии, что можно объяснить тем, что язык рекламы является разновидностью языка для профессиональных и специальных целей, целью которого является заинтересовать потребителя и подтолкнуть к покупке рекламируемого товара.

Стоит отметить, что чаще всего в обоих дискурсах встречалась комбинированная стратегия, поскольку именно она вмещает в себя приемы воздействия как эмоциональной, так и рациональной стратегий, а, следовательно, является наиболее эффективной.

#### **Список литературы**

1. *Стрижкова О.В.* Сопоставительный анализ реализации коммуникативных стратегий в англо- и русскоязычной рекламе кисломолочной продукции // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2012. № 5. С. 46–50.
2. *Терпугова Е.А.* Рекламный текст как особый тип императивного дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2000. 19 с.
3. *Банщикова М.А.* К вопросу о термине «рекламный дискурс». URL: <http://www.nop-dipo.ru/ru/node/329>.

## СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ГОВОРЯЩИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ

*Дзараева Наталья Анатольевна*  
канд. пед. наук, доцент кафедры английской филологии,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: natasha\_dz@mail.ru

*Малкова Александра Андреевна*  
Студентка 745П гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: yuppyuy@mail.ru

## COMPARATIVE ANALYSIS OF CHARACTONYMS TRANSLATION

*Natalya Dzaraeva, PhD*  
Associate Professor, English Philology Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: natasha\_dz@mail.ru

*Alexandra Malkova*  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 745П  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: yuppyuy@mail.ru

**Аннотация:** данная статья посвящена способам передачи говорящих имен собственных при переводе литературных произведений с русского языка на английский. Говорящие имена собственные – широко употребляемое явление в художественной литературе и вызывают определенные трудности при переводе. Очень часто авторы произведений используют говорящие имена для придания более яркого художественного образа. Они могут подчеркивать, либо преувеличивать их качества, их предназначение. Не всегда правильным способом будет прибегнуть к транслитерации или к транскрипции, поскольку имя героя может являться ключевым для содержания и, следовательно, для понимания произведения переводчику важно передать эту аллюзивность. Также, при переводе имен собственных и, в частности, говорящих имен важно учитывать культурную специфику конкретной страны и особенности языка перевода.

**Ключевые слова:** художественный текст; говорящее имя собственное; перевод говорящих имен.

**Abstract:** the present article deals with the problems of rendering charactonyms while translating Russian fiction. Being the most widely-spread means of conveying expressiveness charactonyms prove to cause certain difficulties for translators. The reference to transcription and transliteration in charactonyms translation appears not to be always effective as it fails to give insight into the work of art. Thus, the translators of charactonyms should take into account cultural and language peculiarities of a certain country.

**Key words:** fiction, charactonyms; translation of charactonyms.

У русских читателей возрастает интерес к иностранной литературе и, в свою очередь, у иноязычной публики – к произведениям русской литературы.

Ежегодно переводчики работают с огромным количеством переводов художественной литературы и, как известно, в ней очень часто используются различные средства выразительности речи, которые вызывают определенные трудности при переводе. Среди самых распространенных проблем, с которыми сталкиваются переводчики, является перевод говорящих имен собственных.

**Говорящее имя** – это вид тропа, в некоторой степени, равнозначный метафоре и сравнению и используемый в стилистических целях для характеристики персонажа. Автор может создавать говорящие имена для различных целей, опираясь в своем словотворчестве на существующие в ономастике традиции и модели [3, с. 160–161].

Важный **признак** говорящего имени собственного – наличие немаркированной основы, представляющей собой «обычное» слово. Если подобная немаркированная основа каким-либо образом характеризует персонажа – рассказывает о его личных качествах, положении в обществе т.п., – она делается значимым элементом имени собственного, а сами имя или фамилия становятся говорящими [5].

Перевод говорящих имен собственных всегда вызывает определенные трудности у переводчика. Эти проблемы связаны с анализом сущности и функции значимых имён в тексте и способом их передачи при переводе [2, с. 160].

Иногда лингвистам трудно выделить само говорящее имя, и имя собственное, не являющееся смысловым, может переводиться как говорящее.

Говорящие имена собственные выполняют не только номинативно-назывательную функцию, но и экспрессивно-оценочную стилистическую функцию, поэтому передача на языке перевода содержащейся в таких именах собственных информации должна отличаться от принципов воссоздания обычных имён собственных. Переводчик должен передавать заключённую в говорящих именах собственных смысловую и эмоциональную информацию [2, с. 162].

Ничем не компенсированные при переводе смысловые несоответствия влекут за собой неизбежные функциональные потери: оказавшись нейтрализованным, говорящее имя собственное не выполняет своей основной экспрессивно-оценочной функции [4, с. 4].

При переводе говорящих имен собственных используются следующие преобразования: 1) конкретизация с сужением семантики исходного ИС; 2) компенсация с сохранением общей положительной (отрицательной) оценки персонажа; 3) компенсация с расширением значения исходного имени; 4) формальная передача имени собственного (транскрипция, транслитерация) с дополнительной информацией об ониме вноске; 5) замена ИС апеллятивом; 6) калька; 7) полукалька; 8) создание неологизма; 9) уподобляющий перевод; 10) описательный перевод.

При переводе говорящих имен собственных главной целью переводчика является добиться того, чтобы иностранные читатели воспринимали имя так

же, как его восприняли носители языка-оригинала, передать смысл, детали. Для этого нужно перевести не только слова, но и язык автора, подтекст и культуру.

В связи с этим, представляется интересным проанализировать переводы произведений русских авторов и выделить возможные способы передачи смысла и национального колорита. В качестве материала для данного анализа было выбрано произведение А. П. Чехова «Смерть чиновника» по причине частого употребления в этом рассказе говорящих фамилий.

Данный рассказ написан в жанре «юмористического рассказа», где главным героем является некий чиновник, имя которого – Иван Червяков. Он случайно обрызгал генерала Брижжалова, чихнув в его сторону. Герой после всего случившегося терзает себя за содеянное, не может найти себе места, успокоиться, он постоянно извиняется перед генералом в надежде, что тот смилостивится и простит, но тому и дела нет до этого. Червякова он давно забыл, а тот всё мучается в душе, находится не в своей тарелке. В результате Антон Павлович в своем рассказе поднимает важную проблему: «маленький человек» перед обществом.

Даже название произведения уже говорит о замысле писателя. Идея рассказа «Смерть чиновника» заключается в том, чтобы показать, как человек теряет свое лицо и становится всего лишь должностным лицом, которого убивает его же стремление во всем услужить господам. Он настолько ничтожен, что его жизнь ограничивается службой, а его достоинство – «приличным поведением на людях».

Действительно, в рассказе речь идет о том, что умер не человек, а чиновник. Причина его смерти в вопиющем чиновничестве, так как герой расстроил нервы из-за того, что не угодил начальству. Смысл рассказа в том, что вместо жизни у него появляется иллюзия жизни, где ценности подменяются выдуманными рангами и регалиями, а добродетели вытесняют пороки [1].

В рассказе читатель встречается со следующими говорящими фамилиями: Червяков и Брижжалов, использование которых автором только усиливает выразительность произведения.

Данное произведение переводилось на английский язык русским переводчиком Питером Секириным и англичанкой Констанс Гарнетт.

Констанс Гарнетт – первый переводчик русских классиков (Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский и А.П. Чехов). Благодаря ей американская и английская публики узнали об этих писателях. Ее работы издаются и сейчас, несмотря на заявления о том, что они устарели. Многие из ее переводов критиковали В.В. Набоков и И.А. Бродский из-за искажения особого стиля писателей: «Причина того, что англоговорящие читатели едва ли могут объяснить разницу между Толстым и Достоевским, заключается в том, что они читают не прозу первого или второго. Они читают Констанс Гарнетт».

Перевод Питера Секирина был осуществлен в наши дни и еще не получил широкой общественной оценки.

Таблица. Говорящие фамилии в рассказе «Смерть чиновника»

<i>Русский вариант (А.П. Чехов)</i>	<i>Перевод Констанс Гарнетт</i>	<i>Перевод Питера Секирина</i>
Червяков	Tchervyakov	Worm
Брижжалов	Brizzhalov	Whining

Фамилия статского генерала по ведомству путей сообщения Брижжалов происходит от слова «брюзжать» – надоедливо, с раздражением ворчать, выражать недовольство чем-либо.

Брижжалов – почтенный и уважаемый чиновник, который привык к безоговорочному повиновению. Ему неловко всерьез обсуждать тему поступка Червякова, он хочет сделать вид, что ничего не произошло. Назойливость виновника инцидента выводит его из себя. И без того не слишком любезный к нижестоящему коллеге сановник грубо выгоняет его, теряя человеческий облик. Он кричит, ругается, теряет всю свою холодность и мнимую воспитанность. Неумение сдерживать свои эмоции выдает в нем типичного самодура, который то и дело срывается на своих подчиненных.

Констанс Гарнетт использует прием транскрипции для передачи колорита текста. Важно отметить, что переводчица не приводит никаких примечаний с объяснением смысла говорящей фамилии. Таким образом, теряется ее явное семантическое значение и задумка автора.

В английском языке существует несколько эквивалентов к глаголу «брюзжать» – to grumble, to growl, to grouch, to be peevish. В переводе П. Секирина фамилия Брижжалов звучит, как «Whining». Она образована путем уподобляющего перевода от глагола «towhine», что с английского переводится, как «1) скулить, хныкать, плакаться; 2) подвывать, завывать».

Очевидно, что гнев статского генерала не был жалким, и в варианте П. Секирина теряется одна из его основных черт характера – невоспитанность и грубость. Таким образом, он предстает перед читателем наравне со вторым героем, ничтожным и нелепым.

В данном случае, нам кажется, что такой вариант фамилии, как «Growling», точнее передает характер данного героя (to growl) – 1) рычать; 2) громко и зло ворчать, брюзжать; 3) греметь, раздаваться, рокотать).

Иван Дмитриевич Червяков – экзекутор. Внутренний мир персонажа такой же узкий, как червь: он ограничивается службой. Больше всего его беспокоит мнение общества о нем, а уж мнение вышестоящих он чтит, как закон. Он дошел до полного самоотречения во имя «прислуживания» вышестоящим чинам. Он хочет не самовыражаться, а выражать чьи-то интересы. Персонаж унижен обществом, забит своим вечно подчиненным положением. Он полностью зависим от воли начальника и его готовности дать соизволение на что-либо. Постепенно он научился прислуживаться, а не служить, чтобы хоть как-то обеспечить себе и семье стабильность. Он настолько вжился в эту роль, что перестал видеть очевидные вещи и чувствовать что-то, кроме приниженности.

Фамилия Червяков происходит от слова «червь», которое имеет в русском языке переносное значение – о жалком, ничтожном человеке – с оттенком презрения. В английском языке слово «worm» также имеет один из эквивалентов: «червяк, ничтожество», поэтому вариант перевода П. Секирина, выполненный приемом калькирования, полностью передает заложенное автором семантическое значение.

Констанс Гарнетт вновь использует прием транскрибирования, опять же не добавляя примечаний переводчика о происхождении фамилии на языке оригинала. Важно повторить, что, таким образом, переводчик лишает читателя возможности понять оригинальную задумку автора.

Отсюда следует вывод, что переводчики рассказа «Смерть чиновника» – Питер Секирин и Констанс Гарнетт – использовали абсолютно разные способы перевода, но П. Секирин пытался быть ближе к языку оригинала, чтобы передать юмористический эффект рассказа, но не все примененные трансформации точно передавали основную идею писателя.

#### Список литературы

1. Анализ рассказа Чехова "Смерть чиновника" [Электронный ресурс]. URL: <https://literaguru.ru/a-chehov-smert-chinovnika-analiz/> (дата обращения: 01.06.2018).
2. *Васильев* Интертекстуальность: прецедентные феномены: учебное пособие. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2010. 176 с.
3. *Виноградов В.С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего образования РАО, 2001. 224с.
4. *Степанов Ю. С.* Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М.: Большая Рос. энцикл., 2000. 685 с.
5. Способы перевода говорящих имен и фамилий [Электронный ресурс]. URL: <http://transeurope.ru/publications/sposobyi-perevoda-govoryashhih-imen-i-familiy.html> (дата обращения: 01.06.2018).



## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ МЕТАФОРЫ

**Ивинских Наталья Петровна**

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

**Дрягина Мария Николаевна**

студентка 721 ZM гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: mary.dryagina@gmail.ru

## LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE PRISM OF SPATIAL METAPHOR

**Ivinskikh Natalia Petrovna**

Cand. philol. in Economics, Associate Professor of the English Language Department,  
Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm  
E-mail: ivinskikh@mail.ru

**Dryagina Maria Nikolaevna**

student 721 ZM gr. faculty of foreign languages,  
Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm  
E-mail: mary.dryagina@gmail.com

**Аннотация:** статья раскрывает роль пространственной метафоры в педагогическом дискурсе, ее влияние на взаимоотношение преподавателя и студента и устанавливает функции пространственной метафоры в процессе обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** пространственная метафора; процесс обучения; педагогический дискурс.

**Abstract:** the article reveals the role of spatial metaphor in the pedagogical discourse, its influence on the relationship between a teacher and a student and establishes the functions of a spatial metaphor in the learning process of a foreign language.

**Key words:** spatial metaphor; learning process; pedagogical discourse.

Ввиду того, что язык – это гибкий и развивающийся механизм, методика обучения иностранному языку и развитие лингвистики тоже претерпевают изменения. Развитие когнитивного направления в лингвистике заставило по новому взглянуть на феномен метафоры, и ее начинают изучать в различных дискурсах. Все больше внимания уделяется роли метафор в процессе обучения, употребление метафоры начинает занимать одно из приоритетных мест в педагогическом дискурсе. Метафоры помогают структурировать процесс обучения и решать ряд образовательных задач. Изучение пространственных метафор помогает выделить ряд их функций при изучении английского языка и тем самым понять их важность для образовательного процесса.

Данная статья посвящена изучению пространственной метафоры в педагогическом дискурсе.

Современный этап лингвистики характеризуется рассмотрением языковых явлений во взаимосвязи с человеком, его деятельностью и мышлением. Особую интерпретацию получила и теория пространственной метафоры. Различные подходы к изучению метафоры рассматривали: Аристотель, Цицерон, М.В. Ломоносов, Н.Д. Арутюнова, П. Рикер и др. Аристотель подчеркивал, в первую очередь, иллюстративную функцию метафоры в ее смысловом значении. В античности метафору изучали – Аристотель, Квинтилиан, Цицерон, в средние века – Исидор Севильский, Беда Достопочтенный, Филипп Меланхтон; в России – Стефан Яворский, Андрей Белобоцкий, М.В. Ломоносов, В.К. Тридиakovский (XVIII в.), позже – А.А. Потебня, М.М. Покровский, А.Ф. Лосев, В.В. Виноградов, В.Н. Телия, Н.Д. Арутюнова, И.В. Арнольд, В.Г. Гак, И.И. Складаревская и др. В дальнейшем, в семантическую теорию метафоры П. Рикер вводит понятие образа. Говоря о роли воображения в процессе создания и интерпретации (понимания) метафоры, П. Рикер выходит за рамки семантического подхода, рассматривает проблему, обращаясь к основам мышления, где метафора соотносится с формой мысли. Кроме того, Рикер видит в метафоре способ познания человеческого мышления, при помощи которого человек познает окружающий мир. Человек с помощью метафоры познает и понимает пространство. По мнению Н.Д. Арутюновой, метафорой в широком смысле «может быть назван любой способ косвенного выражения мысли» [3]. Значительный вклад в когнитивную теорию метафоры внесли работы Э. Мак Кормака, в которых определяется роль метафоры в процессах мышления. Для объяснения метафоры как некоторого познавательного процесса он пользуется понятием «глубинных» структур, рассматриваемых в качестве «устройства, порождающего язык». Метафора предстает результатом двух процессов – когнитивного и семантического. Пространственной метафоре в различных дискурсах отведена особая роль.

В фокусе внимания лингвистов в разное время оказывались пространственные отношения (Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю., Топоров В.Н., Иванов В.В., Мостепаненко А.М.), семантическое своеобразие выражения пространственной семантики единицами разных частей речи (Журицкий А.Н., Ибрагимов В.Л., Яковлева Е.С. и др.), лексикологический анализ лексико-семантических групп пространства (Рябцева Н.К., Лебедева Л.Б., Гжегорчикова Р., Шайкевич А.Я., Лукьянова Н.А., Мерзлова Е.А. и др.), типы пространственных семантических моделей в аспекте языковых преобразований (В.Г. Гак).

Пространство – это сложное и многогранное понятие, фундаментальное наряду со временем) понятие человеческого мышления,

отображающее множественный характер существования мира, его неоднородность. Множество предметов, объектов, данных в человеческом восприятии одновременно, формирует сложный пространственный образ мира, являющийся необходимым условием ориентации любой человеческой деятельности [11]. Свойствами пространства в философии считаются:

протяженность, структурность, разнородность, анизотропность и непрерывность.

Д.С. Лихачев в своих работах выделил свойства художественного пространства. Он выделяет метрические, связанные с изменениями, топологические свойства пространства. К топологическим свойствам общего характера относятся протяженность, связность, прерывность или непрерывность, структурность, трехмерность и связь со временем. Прибавление к трем пространственным координатам категории времени способствует созданию концептуального, многомерного пространства, характерного для художественного произведения. Образованный четырехмерный континуум и протяженность тесно связаны со структурностью, имеющей атрибутивный характер.

Материалом исследования послужила следующая литература по преподаванию английского языка: Р.П. Мильруд «Методика преподавания английского языка, М: Дрофа, 2005; «Making it happen» Patricia A. Richard by Pearson Education, 2003; «Academic writing from paragraph to essay» D.E. Zimach, L.A. Rumisek, Macmillan, 2010 и «How to teach English with technology», G. Dudeney, N. Hockly, Longman, 2007, было выявлено, что пространственные метафоры используются достаточно часто, делают речь педагога доступной и понятной. Нами был составлен словарь метафор и выделены следующие группы пространственных метафор.

1) Пространственные отношения «по горизонтали» представлены предложениями «**from – to**», «**от – к**». Такое структурирование помогает определить само пространство предмета обучения и определить область изучения или вопроса.

1. *From little knowledge of the target-language to fuller knowledge of stages.*

2. *Specific pieces of work can easily be transferred from word processed format to a presentation format.*

3. *Vocabulary is sometimes seen as progression from passive to active.*

2) Пространственные отношения «по вертикали» выражены предложениями «**вверх – вниз**», «**up – down**». Считается, что в данной категории присутствует физическая и культурные основы и особенности нашего восприятия окружающей среды, от низкого, к высокому, от более простого уровня к более совершенному.

4. *... they can understand all the words but don't get the whole picture, so to speak it is likely to be a question of processing capacity: so much of their working memory is being used for low-level decoding that they can't build a higher-level mental representation of the text as a whole.*

3) Пространственные отношения, которые образуются с помощью слов, «**-centered, -focused, -oriented**», «центрированный», «сфокусированный», «ориентированный».

5. *The effective and accurate use of vocabulary is a central component of language competence.*

6. *'Good' concepts the applied linguistic equivalents of motherhood – include 'meaning-based', 'learner-centered', 'holistic', 'discourse', 'discovery', 'process', 'interaction', 'negotiation'.*

7. *And is 'learner-centered' automatically good and 'teacher-dominated' automatically bad?*

В образовательной деятельности вид коммуникаций с использованием пространственной метафоры может обеспечивать приобретение обучающимися опыта в проектировании и оценке любого педагогического или социального явления в соответствии с нормами культуросообразной деятельности. В процессе обучения пространственная метафора может восприниматься как один из приемов образовательной деятельности в процессе иноязычного образования. Употребляя пространственную метафору, педагог устанавливает область изучения вопроса. В своей структуре, метафору в современной лингвистике рассматривают как основную ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира и пространства соответственно [4; 5]. Метафора помогает сформировать процесс познания и феномен метафоричности мышления, на который обращали внимание такие ученые, исследователи и писатели как Д. Вико, Ф. Ницше, А. Ричардс, Х. Ортега-и-Гассет, Э. МакКормак, П. Рикер, Э. Кассирер, М. Блэк, М. Эрикссон и другие. При метафорическом переосмыслении в ходе когнитивного процесса говорящий исследует участки своей памяти, устанавливает между ними осмысленное взаимоотношение, возможно в пространстве, и, тем самым, создает метафору [7]. Очень часто для построения когнитивной метафоры в мыслительной деятельности используется и пространство, которое устанавливает характер взаимоотношений между субъектами, помогая установить связь между субъектами образовательного процесса.

Таким образом, можно выделить следующие функции пространственных метафор в педагогическом дискурсе.

1. Метафора способствует реализации обратной связи между студентами и преподавателем, она обеспечивает понимание процессов и сущности явлений, происходящих в языке и культуре.

2. Метафора структурирует речь педагога, помогая выделить главное и отделить от второстепенного.

3. Пространственная метафора способствует формированию воображения и аналитического мышления.

4. Пространственная метафора помогает обрабатывать поступающую информацию в процессе познания.

5. Инструментальная функция помогает домысливать нераскрытую метафорой информацию и создавать собственную картину происходящего.

#### Список литературы

1. LEKTSII. Материалы для обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://lektsii.org/10-60847.html> (дата обращения 19.04.2018).

2. STUDFILES. Электронная площадка по обмену материалами [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/2359168/page:5/> (дата обращения 19.04.2018).
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999.
4. Будаев Э.В. Становление когнитивной теории метафоры. Екатеринбург, 2007. № 1. С. 16–32.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем [Электронный ресурс]. URL: <https://lektsii.org/1-75931.html> (дата обращения 19.04.2018).
6. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М., 2005. 256 с.
7. Смирнова М.А. Понятие метафора и подходы к ее изучению. [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.snauka.ru/2014/09/960> (дата обращения: 19.04.2018).
8. Patricia A. Richard Making it happen // Pearson Education, 2003.
9. Zimach D. E., Rumisek L.A. Academic writing from paragraph to essay // Macmillan, 2010.
10. Dudeney G., Hockly N. How to teach English with technology, Longman// 2007.
11. [Без названия] [Электронный ресурс]. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/994/пространство](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/994/пространство) (дата обращения 19.04.2018).

## АББРЕВИАЦИЯ КАК СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КОНЦЕПТОВ В МЕТОДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

***Ивинских Наталья Петровна***

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

***Козоногова Марина Валерьевна***

*студентка 721 ЗМ гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: kozonogova79@mail.ru*

## ABBREVIATION IN LANGUAGE TEACHING DISCOURSE

***Natalia Ivinskikh***

*Cand. philol. in Economics, Associate Professor of the English Language Department,  
Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm  
E-mail: [ivinskikh@mail.ru](mailto:ivinskikh@mail.ru)*

***Marina Kozonogova***

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 721 ZM  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: [kozonogova79@mail.ru](mailto:kozonogova79@mail.ru)*

***Аннотация:*** в статье рассматривается аббревиация в методическом дискурсе, анализируются аббревиации, репрезентующие методические концепты англоязычного методического дискурса.

***Ключевые слова:*** аббревиация; концепт; методический дискурс.

***Abstract:*** the article investigates the abbreviation in the language teaching discourse, studies the peculiarities of the abbreviation representing the concepts of the language teaching discourse.

***Key words:*** abbreviation; concept; language teaching discourse.

Актуальность данной работы определяется повышенной популярностью изучения иностранных языков в современном обществе, что в условиях активного информационного развития столкнулось с потребностью модернизации речевого аппарата, что повлекло за собой появление новых терминов и способов их образования. Одним из самых востребованных и продуктивных способов словообразования на сегодняшний день является аббревиация. Аббревиация – это процесс создания единиц вторичной номинации, который заключается в линейном усечении компонентов исходного слова (словосочетания) и приводит к появлению его сокращенного варианта.

В рамках нашего исследования мы обращаемся к методическому дискурсу, т.е. к дискурсу методики преподавания иностранных языков. Известно, что любая наука развивается со временем, и методический дискурс не является исключением. Наряду с этим развиваются и способы терминообразования, такие как аббревиация.

Методический дискурс формируется и функционирует в образовательной среде. Поэтому дискурс можно рассматривать как специальную сферу, в которой происходит развитие специального знания.

В лингвистической литературе представлены различные определения понятия дискурс, так как дискурс представляет собой довольно сложный и многогранный феномен. С когнитивной точки зрения дискурс понимается как некое коммуникативное событие, в котором задействованы язык в его актуальном употреблении и ментальные процессы, и которое предполагает наличие участников общения и их интеракцию. При этом данное общение имеет некоторые ограничения, связанные, в частности, со сферой деятельности. По мнению Ван Дейка, использование дискурса всегда касается каких-то конкретных объектов в конкретной обстановке и в конкретном контексте [2].

В методическом дискурсе, как и в любом другом, формируются концепты, включающие в себя разные теории, подходы, принципы, методы, категории и знания. В методическом дискурсе представлены базовые термины, выражающие основные методические категории. Такими категориями являются цель, задача, метод, прием, подход, система обучения. Такие методические категории образуют собой довольно сложные концепты. Многие исследователи выделяют несколько основных подходов к пониманию термина концепт, в основе которых находится понимание концепта как синонима смысла. В настоящем исследовании за основу берем определение, данное Л.М. Алексеевой и С.Л. Мишлановой, которые определяют концепт как «основную содержательную оперативную единицу ментального пространства, возникающую в процессе построения информации об объектах и их свойствах», и понимаем концепт как совокупность всех видов знания по определенной проблеме [1].

Многие ученые занимались изучением аббревиации (О.С. Ахманова, Д.И. Алексеев, А. Штайнхаур и др.). Их внимание обращается в основном на следующие моменты: линейность процесса аббревиации и вторичность единиц, возникающих в результате процесса аббревиации.

По мнению Ю.Г. Кочарян, «аббревиация есть процесс создания единиц вторичной номинации, заключающийся в сокращении линейной длины исходного наименования и приводящий в результате использования ряда формальных операций к образованию сокращенного структурного варианта этого наименования» [4]. А понятие «аббревиатура» определяется ею как «единица письменной или устной речи, созданной из отдельных элементов графической или звуковой оболочки исходной полной формы (слова или словосочетания), с которой данная единица находится в определенной лексико-семантической связи».

В данном исследовании за основу берется определение:

аббревиация – это процесс создания единиц вторичной номинации, который заключается в линейном усечении компонентов исходного слова (словосочетания) и приводит к появлению его сокращенного варианта;

аббревиатура – это лексическая единица, которая состоит из отдельных (сокращенных) элементов исходного слова или словосочетания.

Классификация сокращений – это одна из важнейших проблем, не получившая до сих пор удовлетворительного решения. В лингвистической литературе имеется большое количество классификаций аббревиатур, построенных на различных принципах, в которых за основу берутся различные критерии: морфологические, фонетические, прагматические, стилистические и т.д.

Проанализировав работы по изучению классификации аббревиатур (Р.И. Могилевский, А. Штайнхауэр, О.С. Ахманова, Д.И. Алексеев и др.), мы пришли к заключению, что типологии аббревиатур в основном совпадают.

В нашем исследовании за основу взята классификация В.В. Борисова и Е.А. Дюжиковой, в основу которой положены морфологические критерии:

- слоговые аббревиатуры, в состав которых входит часть или части только одного слова: nem.con. – от лат. «neminescontradicente» - «без возражений»;

- инициальные аббревиатуры, обязательно включающие в себя начальные буквы сокращаемого слова: ТКТ – teacherknowledgetest. Инициальные аббревиатуры, в свою очередь, делятся на 3 типа (звуковые, буквенные, буквенно-звуковые (смешанные));

- аббревиатуры смешанного типа с элементами усечения и инициальной аббревиации: BULATS – BusinessLanguageTestingService.

Стремление выразить максимальный объем информации минимальными языковыми средствами приводит к созданию новых компрессионных форм, свойственных многим современным языкам. В данной работе рассматривается аббревиация как способ репрезентации методических концептов в англоязычном методическом дискурсе.

Проанализировав аббревиации в методическом дискурсе, мы пришли к выводу, что чаще всего аббревиации подвергаются такие концепты как экзамен, метод, система обучения, содержание обучения.

Рассмотрим аббревиацию на примере концепта **экзамен**.

**ТКТ** – TeacherKnowledgeTest. Это Кембриджский экзамен для преподавателей английского языка, проверяющий их знание методики преподавания своего языка.

**TOEFL** – Test of English as a Foreign Language. Это стандартизированный экзамен по английскому языку.

**iBT** – next generation computer-based test. Экзамен по английскому языку как иностранному в новом формате.

**PET** – PreliminaryEnglishTest. Предварительный тест английского языка.

**COLT** – Certificate in Online Tutoring. Сертификат онлайн-обучения.

**IELTS** – the International English Language Testing System. Международная система тестирования по английскому языку.

**BULATS** – Business Language Testing Service. Это универсальная система тестирования уровня владения деловым иностранным языком.



Что касается репрезентации концепта **система обучения**, здесь можно рассмотреть следующие примеры:

**ELT** – English Language Teaching. Обучение иностранному языку.

**PRESETT** – Pre-service Teacher Training. Предварительная квалификация учителей.

**INSETT** – In-service Teacher Training. Повышение квалификации учителей.

**TEFL** – Teaching English as a Foreign Language. Обучение английскому языку как иностранному.

**TESL** – Teaching English as a Second Language. Обучение английскому языку как второму иностранному.

**PRES** – Primary Essentials. Первичные основы.

Следующий пример – репрезентация таких методических концептов как **метод** и **подход**.

**CLT** – Communicative Language Teaching. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам.

**ESP** – English For Specific Purposes. Английский для специальных целей его обучения.

**LSP** – Language For Specific Purposes. Язык для специальных целей.

**ESA** – engage, study, activate. Вовлекай, изучай, применяй.

**TPR** – total physical response. Полное физическое реагирование.

**IRF** – initiation/response/feedback. Инициирование/реакция/обратная связь.

**OHE** – observe, hypothesis, production. Наблюдение, предположение, экспериментирование.

**SLT** – situation all language teaching. Ситуативное обучение языку.

Концепт **содержание обучения** репрезентирован следующими аббревиациями:

**BICS** – basic international communicative skills. Основные навыки международного общения.

**FAQs** – frequently asked questions. Часто задаваемые вопросы.

**HOTS** – higher order thinking skills. Навыки мышления высшего порядка.

**LOTS** – lower order thinking skills. Навыки мышления более низкого порядка.

**NFS** – notional-functionsy llabus. Условно-функциональный план.

Следующий пример аббревиаций:

**Guide to RC – Winners’ guide to GMAT reading comprehension.**

Руководство по подготовке сдачи стандартизованного теста для определения способности успешно обучаться в бизнес-школах в части чтения.

**Guide to RC – Winners’ guide to GMAT critical reasoning.** Руководство по подготовке сдачи стандартизованного теста для определения способности успешно обучаться в бизнес-школах в части критического мышления.

**4Cs** – content, communication, cognition and culture. Содержание, коммуникация, познание и культура.

Сокращения типа **A1, A2, B1, B2, C1, C2** в англоязычном методическом дискурсе являются условными обозначениями уровня владения иностранным языком от элементарного до совершенного соответственно.

Таким образом, результаты исследования показывают, что аббревиация является продуктивным способом представления методических концептов. Более того, важно отметить, что аббревиация повышает коммуникативную роль языка, помогая сократить время необходимое для коммуникации при передаче максимального количества информации.

#### Список литературы

1. *Алексеева Л.М., Мишланова С.Л.* Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. 200 с.
2. *Дейк Ванн Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
3. *Колесникова И.Л., Долгина О.А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / Cambridge University Press, Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ. СПб., 2001. 223 с.
4. *Кочарян Ю.Г.* Аббревиация в английской военной лексике: дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.

# ДИАХРОНИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

*Карпушина Елена Евгеньевна*  
кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: elena\_karpushina@mail.ru

*Перевозникова Дарья Александровна*  
студентка 742 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: daperevoznikova@gmail.com

## ENGLISH VOCABULARY CHANGES IN DIACHRONY (ON THE BASIS OF GERMAN LOAN-WORDS)

*Elena Karpushina*  
Associate Professor, English Philology Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: elena\_karpushina@mail.ru

*Darya Perevoznikova*  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: daperevoznikova@gmail.com

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются диахронические изменения словарного состава английского языка на основе германизмов (заимствований из немецкого языка). Система языка постоянно движется и развивается. Самым подвижным уровнем является лексическая система, так как именно она в первую очередь реагирует на все изменения в обществе.

**Ключевые слова:** заимствование; германизм; диахрония.

**Abstract:** The article considers changes of the English vocabulary in diachrony on the basis of germanisms (borrowings from German language). The language system is dynamic. Vocabulary is supposed to be the most movable layer in lexical system, since if changes happen, it reacts first.

**Keywords:** loan-word; borrowing; germanism; diachrony.

Лексическая система английского языка состоит из исконно английских слов и заимствованных. По последним данным лингвистических исследований количество заимствованных слов в английском языке колеблется от 70 до 80% [2]. Заимствование – процесс усвоения слов из других языков, а также результат этого процесса, сам языковой материал. Часть заимствованных в английском языке слов воспринимается исконными [10, с. 207]. Ю.С. Сорокин указывал, что «процесс заимствования иноязычных слов есть процесс двусторонний. Это не только простая передача готовых элементов одним языком во владение другого языка.

Это вместе с тем процесс их освоения системой данного языка, их приспособления к его собственным нуждам, их преобразования – формального и семантического – в условиях иной системы» [11, с. 175].

Наличие заимствований из многих языков свидетельствуют о разносторонних контактах народа. Причины заимствования, как правило, делятся на внешние (экстралингвистические), например, необходимость наименования нового понятия, предмета, явления, или внутренние (лингвистические) – необходимость пополнить определенные звенья в лексической системе языка. Исторически, народы, претерпевающие важные изменения, так или иначе влияют на другие народы. Изменения находят отражение в словарном составе языка, именно поэтому для историков словарный состав языка очень важен: анализируя его, они могут реконструировать основные этапы взаимодействия различных государств, этнических групп.

Немецкий и английский языки имеют общее происхождение из общегерманского языка, которое является продолжением развития общеиндоевропейского языка, или языка-основы. Генетически они тесно связаны общностью предков, а именно племенами древних германцев.

В эпоху Великого переселения народов происходила массовая миграция германских племён. Племена англов, саксов, ютов и частично фризов переселились в Британию, сломив сопротивление живших там кельтов. Древнегерманские диалекты стали основой для возникновения английского языка.

### **Древнеанглийский период (450–1066 г.)**

Словарный состав древнеанглийского языка состоит в основном из общеиндоевропейских наименований, отражающих основные жизненные понятия. Другой, более поздний слой слов, составляют общегерманские наименования. Такие слова встречаются во всех лексических сферах и отражают широкий круг жизненно важных понятий, например готское *handus* – это древнеанглийское *hand* и общегерманских слов. Однако уже в такой ранний период можно обнаружить ряд заимствований из латинского, римского и германского языков. Английский язык заимствовал из германского языка слова, проникшие в их словарный состав через римский язык. Например, латинское слово *discus* (*блюдо*) проникло в германский язык и затем было заимствовано английским языком. Слова заимствовались посредством установления торговых и политических отношений.

Так как древневерхнегерманский язык представлял собой группу близкородственных диалектов, в раннем Средневековье не было единого письменного языка. В X в. письменность в общем и составление и фиксирование текстов на немецком языке в особенности пришли в упадок. Возрождение письменности на немецком языке в дальнейшем наблюдается только в 1050 г. Именно тогда появляются первые упоминания о заимствовании слов из литературного немецкого языка английским.

### Среднеанглийский период (1066–1500)

По словам языковедов, в X–XV века влияние немецких диалектов на развитие английского языка трудно проследить: если в это время английский язык пополнялся словами германского происхождения, то они приходили из французского языка или через древневерхненемецкие памятники литературы – религиозные тексты (молитвы, переводы Библии).

Первые нелитературные заимствования из немецкого языка относятся к XVI в. В это время происходило повышение интереса к образованию и изменение политико-экономического центра. Появление новых университетов в немецкоязычном языковом пространстве привело к росту интереса к немецкому языку в мире. В XVI–XVII в. число немецкоязычных изданий превысило количество изданий на латыни.

В этот период в Германии и Англии началось развитие торговли и военного дела. Поэтому были заимствованы названия некоторых растений, слова, характеризующие людей и другие. Например: *halt* (стой!), *lance-knight* (ландскнехт), *kreuzer* (крейцер, название монеты), *junker* (юнкер) [1].

### Новоанглийский период (1500 – наши дни)

Германия в XVI – XVII веках была сильной державой на европейской арене, в которой в силу благоприятных географических и исторических условий раньше, чем в Англии, произошел индустриальный бум. Со временем англичане заимствовали всё больше немецких слов, и в XVII в. появились такие слова, как *groschen* (гроши); *drilling* (тренировка); *plunder* (грабеж); *staff* (штаб); *fieldmarshal* (фельдмаршал) [4].

Затем, при правлении Елизаветы Тюдор, в Англии начали развиваться горное дело, минералогия и металлургия. Крупные промышленные компании управлялись немецкими специалистами, которые к моменту управления компаниями, уже давно имели представление о горнодобывающей деятельности. Осуществляя руководство промышленными комплексами, немецкие специалисты использовали в речи немецкую терминологическую лексику, заимствование которой происходило преимущественно устным путем.

Уже в следующем веке в письменных документах встречаются такие лексические единицы, обозначающие названия металлов и минералов, как *zinc* (цинк), *bismuth* (висмут), *cobalt* (кобальт), *quartz* (кварц), *gneiss* (гнейс), *nickel* (никель), попавшие в английский язык из немецкого [1]. Термины из области геологии и минералогии продолжали пополнять лексический состав английского языка и в XVIII в., на их долю, по подсчетам лингвистов, приходится более половины всех немецких заимствований.

К концу XVIII в. позиции Германии на мировой арене ослабли, что объясняется истощением страны после Тридцатилетней войны. Оправившись от последствий, в XIX в. Германия вновь вышла на лидирующие позиции в политике и экономике. В это время Германия становится ещё и центром европейской философской и общественно-политической мысли, поэтому немецкие заимствования распространяются на сферы политики, экономики,

гуманитарных наук и общественной жизни. Также огромное влияние оказали работы Иммануила Канта, Георга Гегеля и Фридриха Ницше. Примером лексических заимствований служат следующие слова в работах Канта: *noumenon, objective, subjective, determinism, intuition, transcedental* [6].

В Германии активно развиваются филологические и естественные науки, в частности, языкознание и лексикология, поэтому английский язык заимствует следующие термины: *umlaut* (умлаут), *ablaut* (аблаут), *grade* (класс), *breaking* (перебой), *vowel shift* (сдвиг гласных), *loanword* (заимствование).

Родство английского и немецкого языков позволяло без особых сложностей калькировать слова и выражения. Поэтому в форме калек от немецких слов оформились в английском языке появившиеся в немецкой научной литературе понятия, например, *superman* – сверхчеловек (немецкое *Obermensch*); *thing-in-itself* – вещь в себе (немецкое *Dingansich*); *surplusvalue* – прибавочная стоимость (немецкое *Mehrwert*); *worldmarket* – мировой рынок (немецкое *Weltmark*).

### **XIX вв. – настоящее время**

В современной английской лексической системе известно значительное количество слов, которые считаются заимствованными из немецкого языка. Их можно поделить на 3 группы [9]:

I. Пенсильванская группа. Слова, которые впервые вошли в состав английского языка во второй половине XIX в. Они относятся к деноминациям пищи и образа жизни. Например, *hamburger, hasenpfeffer* (тушеное мясо кролика), *frankfurter* (сосиска из свинины), *kohlrabi, kraut* и др. Также это слова из области гуманитарных наук, общественной жизни и политики, многие термины из научных областей, музыкологии, политики и государственного управления;

II. Основной поток заимствований. В эту группу входят слова, употребляемые в сфере науки, техники, а также образования. Они вошли в состав английского языка в 1850–1915 гг. Например, *Ansatz* (статья, подход), *Festschrift* (юбилейный сборник), *Leitfaden* (инструкция), *Privatdozent* (приват-доцент);

III. Третья группа включает в себя термины, имеющие отношение ко Второй Мировой войне и военным стратегиям, а также ряд слов, обозначающих понятия и реалии, появившиеся во время гитлеровского режима. Например, *Blitzkrieg* (молниеносная война), *Flieger horst* (авиационная база), *Kriegsspiele* (командно-штабные учения), *panzer division* (танковая дивизия). Большинство из них остались в английском языке в переведенной форме, то есть в форме кальки.

Как только заимствованное слово попадает в другую среду, оно подвергается процессу ассимиляции, то есть процессу уподобления словам заимствовавшего языка, подчинения грамматическому и фонетическому строю этого языка. Немецкие заимствования ассимилируются на различных уровнях:

I. Формальная ассимиляция. Несмотря на широкую употребительность немецких заимствований, многие из них сохраняют следы немецкого происхождения.

а) Адаптация слова к фонологической системе заимствующего языка – отсутствующие в ней звуки заменяются на наиболее близкие, но большая часть заимствований сохраняет свое немецкое произношение при условии сохранения немецкого написания: *hausfrau* ['haus, frau] – домохозяйка.

*It's not that she's much of a hausfrau or hoover-wielder* [8].

б) Морфологическая адаптация зависит от того, насколько внешний облик заимствованного слова соответствует морфологическим моделям заимствующего языка. Категории дифференциации по грамматическому роду в немецком языке неопределенные, поэтому происходит процесс перераспределения по родам.

– Большинство германизмов пишутся со строчной буквы: *tendenz, stube, storm*.

*The public rooms are attractive and include a traditional stube, dining room and small bar* [8].

– Многие приспособляются к английскому правописанию:

- j > y - Junker > younker,
- u > oo - Pudel > poodle [5, с.24].

*Take Tristram along as a younker, and let it be known in the village you're doing so* [8].

в) Грамматическая ассимиляция происходит, когда германизмы ассимилируются в соответствии с правилами английской грамматики, так при образовании множественного числа:

- большинство немецких заимствований принимают английское окончание - (e)s: *ichlauts, twiners*;

*Like most twiners, dodder exhibits either equal growth all around its cylindrical axis or grows unequally* [8].

- затем появляются двоякие окончания: возможны и немецкий, и английский варианты: *autobahnen* и *autobahns*; *wunderkinder* и *wunderkinds*;

*You can find them on the autobahns of Germany, where very fast driving is the norm*.

*I'm sure, we will be invaded by battalions of these wunderkinder descending by parachutes above the Royal Festival Hall, violins strapped to their backs* [8].

- слова, которые употребляется только с немецким окончанием множественного числа: *krimmer, kanonen, trinklieder* [5, с. 25].

II. Лексико-семантическая ассимиляция. Так как заимствования проходят некий путь изменения, они находятся на разных этапах ассимилирования. Таким образом, можно выделить:

а) полностью ассимилированные слова – слова, соответствующие всем фонетическим, морфологическим, орфографическим нормам принявшего языка, в основном они не воспринимаются как заимствованные. К этой группе

относятся древнейшие заимствования, например, *poodle, plunder, staff, march, marshal* и др.

*His trained pet poodle who had been sent to Europe to reconnoitre the scene and steal Mark's clothes.*

*She was born in 1895 to an army major and his wife and was granddaughter to a field marshal* [8].

Небольшое количество германизмов настолько ассимилировано английским языком, что больше не осознается носителями языка как заимствования из немецкого языка (*kindergarten* “детский сад”, *abseil* “спускаться на канате”) [7].

б) частично ассимилированные слова:

1) не ассимилированные графически (встречаются чаще всего): слова с удвоением согласного: *bb - lobby*;

2) не ассимилированные фонетически: *kohl rabi*;

3) не ассимилированные с точки зрения грамматики: слова сохраняют оригинальную форму множественного числа: *groschen* (деньги) [3];

4) неассимилированные, обозначают понятия, связанные с Германией и не имеют эквивалента в английском языке: *Bundestag, Biedermeier, Reichstag*;

*What they need to do is lobby strongly for more women bosses.*

*The Prussians had been allies of Britain at Waterloo, and preindustrial, Biedermeier, Germany was very attractive to many Britons* [8].

в) полностью не ассимилированные заимствования, или варваризмы:

*Kultur kampf* – борьба за культуру [3];

*Ostpolitik* – западная политика (например, *The party reacted with unnecessary embarrassment and defensiveness to government attacks on general talks it has been holding with the Greens, and its desire, as part of its traditional Ostpolitik, to press on with contacts with the Communist party*) [12].

### Список литературы

1. Арбекова Т.И. Лексикология английского языка. Практический курс. М., 1977. 240 с.

2. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1989. 124 с.

3. Онлайн-словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 25.12.2017).

4. Онлайн-словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://lingvotech.com/zaimstvovaniya> (дата обращения: 25.12.2017).

5. Онлайн-словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://assets.cambridge.org/97805211/48375/frontmatter> (дата обращения: 25.12.2017).

6. Онлайн-словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dshumphries.com> (дата обращения 07.01.2018).

7. Онлайн-словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://germanenglishwords.com> (дата обращения 12.03.2018).

8. Онлайн-словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения 18.05.2018).



9. *Реутович Ю.С.* Лексическая ассимиляция немецких заимствований в английском языке // Теория коммуникации. Языковые значения. Выпуск 2. Сб. науч. статей / отв. ред. З.А. Харитончик. М.: МГЛУ, 2002. 127 с.
10. Словарь античности / пер. с нем. М.: Прогресс, 1989. 762 с.
11. *Сорокин Ю. С.* Развитие словарного состава русского языка. 30–90-е гг. XIXв. М.-Л.: Наука, 1965. 565 с.
12. Independent, elect. edn. of 10/03/1989

## КОННЕКТОРЫ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА

**Онькова Любовь Алексеевна**

канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: lubaonkova@mail.ru

**Кривощекова Алена Вениаминовна**

студентка 749 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: www.charming@mail.ru

## CONNECTORS OF OPPOSITION AND THEIR ROLE IN THE ORGANIZATION OF THE TEXT

**Liubov Onkova, Ph.D**

Associate Professor, German and French Languages Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: lubaonkova@mail.ru

**Krivoshchekova Alyona**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 749  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: www.charming@mail.ru

**Аннотация:** В статье рассматривается функционирование коннекторов противопоставления в рамках теории связности текста. В функциональный класс коннекторов противопоставления включены сочинительные союзы и его функциональные эквиваленты, к которым отнесены наречия и наречные выражения. Данный функциональный класс коннекторов позволяет наиболее полно раскрыть в тексте логико-семантическое отношение противопоставления.

**Ключевые слова:** логико-семантическое отношение; противопоставления; структурная и семантическая организация текста; высказывание; связность текста; союзы; коннекторы противопоставления; ономаσιологический подход.

**Abstract:** The article discusses functioning of the connectors of opposition in the framework of text connectivity theory. The functional group of opposition connectors consists of coordinative conjunctions and their functional equivalents, including adverbs and adverbial expressions. This group of connectors serves to reveal the logical and semantic function of opposition in the text in a profound way.

**Keywords:** logical and semantic function of opposition; structural and semantic organization of the text; statement; text connectivity; unions; connectors of opposition; onomasiological approach.

Данная статья посвящена проблеме связности текста, где в центре внимания находятся связующие элементы текста, среди которых особое место занимают коннекторы.

Изучение языка в действии, анализ функционирования языковых фактов и структур на уровне текста в плане их реализации обуславливают актуальность проводимого исследования.

Рассматривая текст, как целостную систему, имеющую ряд свойств, мы выделяем связность как одно из главных его свойств и рассматриваем коннекторы как средство создания структурно-семантической целостности текста. Многие ученые выделяют союзы в рамках традиционно-грамматических средств связи (В.Г. Гак, И.Р. Гальперин, О.Л. Каменская, О.И. Москальская, Т.М. Николаева и др.). Однако, рассматривая данное средство связи в аспекте одного из элементов дискурсивно-коммуникативной рамки высказывания, мы вслед за В. Г. Гаком вводим термин «коннектор» [2, с. 771]. Ученый выделяет следующие основные семантические группы коннекторов: временные (*alors, soudain, d'abord, finalement*), пространственные (*ici, là, devant, derrière*), заключительные (*enfin*), перечисляющие (*aussi, et, ou, ensuite* и др.) и отмечает, что многие элементы соединяют аргументативную и коннективную функцию: *donc, pourtant, parceque* [2, с. 771].

Мы исследуем коннекторы, включающие сочинительные союзы, наречия и наречные выражения в рамках связности текста, где «сочинение отражает самые общие логические отношения между процессами, где наряду с конъюнкцией, дизъюнкцией и импликацией выделяется противопоставление» [2, с. 738]. Наиболее четко отношение противопоставления определяет Ш. Балли, который пишет, что при противопоставлении «мы имеем дело с двумя выражениями, означающими понятия, которые относятся к одному и тому же роду, но к двум крайним или же довольно далеко отстоящим друг от друга видам и вследствие этого противопоставляются, находясь в то же время в соответствии друг с другом» [1, с. 70]. Л.Н. Теньер использует термин «антиномические юнктивы», которые употребляются только для связи предложений и подчеркивают противопоставление. Наиболее употребительным из антиномических юнктивов, по мнению Л. Теньера, является противительный юнктив *mais*, который выражает противопоставление противоположностей в самом общем смысле: *bon mais cher*. Некоторые наречия выступают в качестве заместителя противительного юнктива *mais*, к значению которого они добавляют некоторые, довольно тонкие, оттенки. Наречия *cependant* и *pourtant* добавляют оттенок уступки, менее заметный в *cependant* и более ощутимый в *pourtant*: *Le temps menace, cependant il fait beau; Le sol est mouillé, pourtant il n'a pas plu* [4, с. 51].

Л. Теньер предлагает различать два «довольно тонких оттенка значения противопоставления в зависимости от того, идет ли речь о противопоставлении отрицательной мысли положительной или о противопоставлении положительной мысли отрицательной, когда одна идея как бы компенсирует другую». Если происходит переход от отрицательного значения к положительному, во французском языке употребляется *en revanche*:

*J'ai fait un déjeuner exécrable, en revanche, j'ai fait un excellent dîner.*

Если же происходит переход от положительного смысла к отрицательному, то все чаще употребляется выражение *par contre*:

J'ai fait un excellent déjeuner, par contre j'ai fait un dîner exécrable.

Таким образом Л. Теньер выделяет 3 группы антиномии [4, с. 53].

Особый интерес в рамках данного исследования, представляет подход О.Ю. Иньковой-Манзотти к вопросу классификации коннекторов, реализующих логико-семантическое отношение противопоставления, где автор выделяет такие типы противопоставления как отношение «собственно противопоставления» и отношение «вопреки ожидаемому», или изменение направления аргументации, отношение альтернативы, отношение замещения и отношение коррекции [3, с. 94].

В функциональный класс коннекторов противопоставления, мы включаем сочинительные союзы и его функциональные эквиваленты, к которым мы относим наречия и наречные выражения. Являясь формальным показателем сочинения, данный функциональный класс коннекторов выполняет не только связующую функцию, но и обладают собственной семантикой, которая состоит в определении конкретного логико-семантического отношения, в данном случае, речь идет о двух типах отношений противопоставления, выделенных О. Ю. Иньковой-Манзотти, а именно: отношение «собственно противопоставления», отношение «вопреки ожидаемому» [3, с. 94].

Определяя класс коннекторов, реализующих логико-семантическое отношение «противопоставление», мы рассмотрим их в лексикографическом плане, например, в словаре J. Dubois коннектор *mais* представлен так:

**Mais conj. 1.** Introduit une opposition à ce qui a été affirmé, une restriction à ce qui a été dit: Il est généreux, mais d'une générosité affectée (syn.: pourtant, cependant). Il est intelligent, certes, mais très paresseux (syn.: en revanche). Il n'est pas riche, mais au moins, lui, il est honnête (syn. fam. : par contre). **2.** Sert de particule de renforcement dans les réponses: Mais oui, bien sûr, je viendrai demain. Mais non, je vous assure, je n'ai reçu aucune lettre; sert de liaison entre les phrases exclamatives en liaison avec certaines interjections ou dans les propositions interrogatives: Ah ça, mais! ne me dites pas que vous ne l'avait pas fait exprès. Mais, enfin, qu'est-ce que vous avez? (marque quelque impatience) Mais encore, quelle décision prenez-vous? (marque l'insistance); en particulier dans la loc. non mais marque l'ingignation (fam.) : Non mais, des fois! pour qui me prends-tu? **3.** Sert de particule de transition pour marquer soit le début de la conversation, soit son changement: Mais j'y pense, que faites-vous demain? [7, p. 698].

Как видим из приведенного определения коннектор *mais* в первом значении является союзом и может выражать противопоставление двух признаков и в данном случае его синонимами являются *pourtant, cependant, en revanche, par contre, au contraire* которые мы рассматриваем как его функциональными эквиваленты. В данном случае сочинительный союз *mais* употребляется в своей первичной семантической функции, он реализует «логическую операцию противопоставление, в своей вторичной функции *mais* выражает уточнение, а также союзы могут утрачивать значение союза» [2,

с. 444]. Так, во втором своем значении *mais* функционирует как усилительная «частица»: *Maisoui, biensûr, jeviendraidemain*, употребляясь не в первичной функции, как и в третьем значении:

*Mais j'y pense, que faites-vous demain?*

В этом же словаре наречия *pourtant, cependant, a en revanche, par contre* и *au contraire* определяются как «loc adv» – наречные выражения:

**Pourtant** adv. Marque une opposition très forte à ce qui vient d'être dit et joue le rôle d'une conjonction de coordination, dont la place est variable [7, p. 900].

**Cependant** adv. Marque une forte opposition à ce qui vient d'être dit joue le rôle d'une conjonction de coordination, dont la place est variable [7, p. 209].

**Par contre** loc. adv. Indique une considération opposée. C'est un garçon charmant, par contre, son frère f un caractère détestable [7, p. 290].

**Au contraire** loc. adv. Il ne paraissait pas triste, au contraire, il riait aux éclats [7, p. 290].

**En revanche** loc. adv. La maison a été médiocre, en revanche la récolte des fruits a été excellente [7, p. 1016].

Мы рассматриваем употребление *pourtant, cependant, par contre, au contraire, en revanche* в приведенных выше примерах в своих вторичных функциях как связующие элементы и включаем их в один функциональный класс коннекторов, коннекторы противопоставления.

Для функционирования данного класса коннекторов послужили примеры, отобранные из произведений современных французских авторов: Voileau-Narcejac «Les louves», В. Werber «L'Empire des anges», J. M.G. Le Clésio (Prix Nobel, 2008), «Désert», М. Butor (Prix Renaudot, 1957), «Degrés».

Как показал анализ примеров, коннектор *mais* выражает отношение «собственно противопоставление» и отношение «вопреки ожидаемому». Например:

(1) L'année a tourné; les baccalauréats, les vacances que nous avons passées aux Etangs comme à l'habitude. Tes deux frères étaient venus nous rejoindre, **mais** toi tu étais resté en Provence chez Michel Daval. Tu m'as écrit pour mon anniversaire une lettre qui m'est arrivée la veille [6, p. 303].

В данном примере реализуется отношение «собственно противопоставления», поскольку в первом компоненте высказывания говорится, что «два брата пришли с нами встретиться, «но ты остался в Провансе», таким образом противопоставляются два события.

В следующем примере также реализуется отношение «собственно противопоставления», так как в первой части говорится, что «я даю тебе книгу по физике и я могу только лишь поощрить этот его энтузиазм к естественным наукам», то во второй части отмечается, что «это не должно его отвлекать от изучения французской литературы», в данном случае можно отметить, что глаголы «поощрять – отвлекать» являются контекстуальными антонимами:

(2) Le livre de physique, tiens. Certes, je ne puis qu'encourager cet enthousiasme pour les sciences, **mais** cela ne doit pas vous détourner de l'étude de la littérature français [6, p.18].

Рассмотрим пример, где этот же коннектор *mais* реализует отношение «вопреки ожидаемому»:

(3) «Alors, dit Agnès, vous l'avez retrouvé? Vous êtes contente?»

- Oui, je suis très heureuse, fit Julia en rougissant. Il a maigri, **mais** il n'a pas beaucoup changé» [5, p. 67].

Данный пример можно прокомментировать так: Агнес спрашивает свою собеседницу, «нашли ли вы его», на что та отвечает, что «нашла», и говорит, что «он похудел, но не очень изменился». На основании того, о чем сообщается в первом компоненте высказывания «Il a maigri», мы могли бы сделать вывод о том, что человек изменился, однако, вопреки нашим ожиданиям, второй компонент высказывания «il n'a pas beaucoup changé» утверждает обратное, то есть, несмотря на то, что он похудел, он не очень изменился.

В следующих примерах также выражено противопоставление «вопреки ожидаемому»:

(4) On l'a cherché ensemble, **mais** on ne l'a pas trouvé [5, p. 25].

(5) Aamma voudrait qu'elle travaille avec elle a l'hôpital, **mais** Lalla est trop jeune, il faut être majeur [8, p. 267].

В примере (4) отмечается, что «мы его искали» и логически мы должны были его найти, «но мы его не нашли», Пример (5) можно интерпретировать таким образом: «если Аамма хотела бы, чтобы Лалла работала с ней в больнице, то можно было бы ожидать, что так оно и будет, однако же это не так, потому что Лалла ещё слишком молода».

В некоторых случаях мы наблюдаем употребление коннектора *mais* в аффективной функции, *mais* утрачивает свое значение, поскольку входит в ряд эмфатических частиц, которые усиливают эмоциональность высказывания:

(6) Je me demandais si c'était un test, une épreuve que tu voulais lui faire subir pour voir si...vraiment...ce livre...il trouvait...**Mais** qu'est-ce que tu t'imaginais?

- **Mais** rien. Je m'en moque, de ce qu'il pense. Je voulais juste l'apaiser. Revenir sur son terrain [9, p. 12].

Либо может служить усилительной частицей при ответах:

(7) «Est-ce que tu te sens bien?»

- Oui.

- Je peux aller faire mes courses?

- **Maisoui!**» [9, p. 108].

Пример (7) можно прокомментировать таким образом: в разговоре участвуют два человека, один из которых, возможно чувствовал себя не очень хорошо, и поэтому первый человек спрашивает другого, чувствует ли он себя хорошо, что ему можно было пойти в магазин за продуктами и оставить его одного. В ответе мы наблюдаем: «ну да», либо еще более точнее: «да, да», что буквально значит «конечно иди, со мной все хорошо».

В следующем примере *mais* вводит реплику говорящего, что позволяет говорить о функции заполнения паузы в разговоре, речь идет о явлении

десемантизации коннектора *mais* и выполнении им чисто строевой функции, т. е. прежде чем, что-то сказать, нужно подумать:

(8) - Je pense que vous êtes dangereux, monsieur Dupont-Durand!

- Moi?

- A cause de votre air d'honnêteté. Vous paraissez si malheureux et si sincère!

- **Mais**...c'est que je suis malheureux et sincère.

- Oui...Tous les hommes disent ça quand ils sont avec une femme [5, p. 311].

В следующем случае, мы наблюдаем сочетание двух коннекторов, что позволяет усилить значение, передаваемого ими. Так, если в первом компоненте высказывания человек боялся, что этот брак заставит его потерять расположение широкой публики, то во втором он говорит, что напротив, его рейтинг поднимается еще больше, то есть вопреки его мыслям, все случилось иначе:

(9) Je redoutais que ce mariage ne me fasse perdre les faveurs du grand public **mais au contraire** ma cote grimpe encore [9, p. 82].

В следующем случае *au contraire* соединяет два противоположных признака, относящихся к одному объекту. Несовместимость соотносимых признаков обеспечивается благодаря несовпадению временных отрезков, в которые эти признаки проявляются (quand..., quand...):

(10) Quand il est inquiet, ou quand il est **au contraire** très heureux, il s'arrête, il pose ses mains sur les tempes de Lalla [8, p. 132].

Коннектор *parcontre* всегда выражает только чётко выраженный противонаправленный аргумент. В этом примере мы видим два противоположных мнения о женщинах и мужчинах, представляющих мир совсем по-разному:

(11) Les femmes et les hommes ne perçoivent pas le monde de la même manière. Pour la plupart des hommes, les événements évoluent de manière linéaire. Les femmes, **par contre**, peuvent concevoir le monde dans sa forme ondulatoire [9, p. 43].

В примере, где употреблен *enrevanche*, происходит переход от отрицательного значения к положительному, что и определяет разницу с *parcontre*, где происходит наоборот. В данном случае, если раньше говорилось о том, что муравьям трудно различать какие-то детали, то потом говорится, что они замечают мельчайшие движения:

(12) Avec leurs milliers de facettes les fourmis ne voient pas les images répétées des milliers de fois, mais plutôt une image grillagée. Ces insectes ont du mal à distinguer les détails. **En revanche**, ils perçoivent les mouvements les plus infimes [9, p. 4].

Восуществлении отношения «вопреки ожидаемому» большую роль играет коннектор *pourtant*. Так, в данном примере можно увидеть связь двух высказываний, где в первом говорится «его глаза закрывались», то есть предполагается, что он уснет, но вначале следующего высказывания утверждается, что он не хотел спать, объясняя почему. Получается, что,

несмотря на то, что его глаза закрывались, он не хотел спать, потому что ему необходимо было размышлять о каких-то вещах:

(13) Ses yeux se fermaient. **Pourtant**, il ne voulait pas dormir. Il avait encore besoin de réfléchir, de penser à des tas de choses... [5, p. 26].

Другой пример отражает и резкое противопоставление (антитезу), и изменение хода событий, то есть если раньше говорилось о том, что Изабель боялась собак и считала их опасными, то, он видел в данный момент, что собаки смотрели на нее, как она приближалась, и не проявляли никакой агрессивности:

(14) Je buvais de plus en plus pendant cette période, et c'est après mon troisième anis, en titubant vers la Bentley, que je vis avec étonnement Isabelle, passant par une ouverture dans le grillage, s'approcher d'un groupe d'une dizaine de chiens qui stationnaient dans un terrain vague à proximité du parking. Je la savais d'un naturel plutôt timoré, et ces animaux étaient en général considérés comme dangereux. Les chiens, **cependant**, la regardaient approcher sans agressivité et sans crainte [6, p. 6].

Подводя итог, мы можем отметить, что отношение «собственно противопоставления» проводит грань между двумя типами отношений, сопоставлением и противопоставлением, хотя оба опираются на идею несходства между явлениями, где при реализации логико-семантического отношения «вопреки ожидаемому» второе высказывание предстает как противоположное первому. При этом второй компонент имеет больший вес в процессе аргументации, чем первый. В результате анализа двух типов противопоставлений «собственно противопоставления» и отношение «вопреки ожидаемому», наиболее распространенным является второй тип. Было выявлено также, что коннектор *mais* выступает не только как семантическое средство связи, но при этом реализует аффективную функцию, когда он утрачивает свое значение, поскольку входит в ряд эмфатических частиц, которые усиливают эмоциональность высказывания.

Коннекторы противопоставления, являясь средством связи текста организуют текст, связывая высказывания в единое семантическое целое.

### Список литературы

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955. 416 с.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М.: Добросвет, 2000. 832 с.
3. Инькова О.Ю. Коннекторы противопоставления во французском и русском языках. Сопоставительное исследование. М., 2001. 450 с.
4. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. 656 с.
5. Voileau-Narcejac. Les louves. Radouga. 1986. 324 p.
6. Butor M. Degrés. Gallimard. 1960. 389 p.
7. Dubois J., al. Dictionnaire du français contemporain. P.: Larousse, 1971. 1223 p.
8. Le Clézio J.M.G., Désert. Paris. Gallimard. 1980. 439 p.
9. Werber B. L'Empire des anges. Albin Michel. 2000. 90 p.



## ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУКЛЕТА КАК ЖАНРА ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*Пересторонина Ирина Леонидовна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: per.irina@mail.ru*

*Симонова Анастасия Владимировна*

*Студентка 749 гр. Факультета иностранных языков  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: anastazi.simonova@gmail.com*

## LINGUO-STYLISTIC ANALYSIS OF BOOKLET AS A GENRE OF TOURISM DISCOURSE

*Irina Perestoronina, Ph.D*

*Associate Professor, French Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: per.irina@mail.ru*

*Anastasia Simonova*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 749  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: anastazi.simonova@gmail.com*

**Аннотация:** в статье рассматриваются лексические, грамматические особенности, а также стилистические фигуры, характерные для буклета как одного из жанров туристического дискурса.

**Ключевые слова:** туристический дискурс; жанр туристического дискурса; буклет.

**Abstract:** the article presents lexical, grammatical features and typical stylistic devices of booklet as a genre of tourism discourse.

**Key words:** tourist discourse; genre of tourist discourse; booklet.

Сегодня туристическая индустрия переживает стремительный подъем. Люди путешествуют всё чаще, и, следовательно, обращаются за помощью в организации путешествия к профессионалам. Туристические бюро в свою очередь прибегают к различным средствам привлечения клиентов, используя различные вспомогательные средства: брошюры, путеводители, листовки, буклеты и др.

Все жанры туристического дискурса могут быть разделены на две группы: жанры, представленные в письменной или печатной форме и компьютерно-опосредованные жанры.

Буклет, являющийся предметом рассмотрения данной статьи, относится к первой группе жанров.

Проанализировав туристические буклеты на французском языке, мы выделили два вида буклетов: буклеты, содержащие информацию о городе, достопримечательности, событии – информационные; буклеты, созданные с целью призвать клиента к посещению туристических мест, совершить покупку тура – рекламные.

Целью создания туристического информационного или рекламного буклета является привлечение внимания клиента к предлагаемому товару, услуге, городу, достопримечательности, событию и т.д. Таким образом, буклет, имея малые размеры, должен вместить максимум информации, которая будет полезна и интересна потенциальному клиенту, а также, если речь идёт о рекламных буклетах, будет призывать его к приобретению услуги или товара.

Исследователи туристического дискурса выделяют следующие основные функции туристического дискурса: информативную, регулятивную, аккумулятивную [1], аттрактивную [2]. Стилеобразующими чертами рекламных туристических буклетов, согласно И.В. Яровой, являются информативность, диалогичность, положительная оценочность, образность, интертекстуальность [3]. Они не зависят от предмета рекламирования и рекламного носителя, присутствуют во всех рекламных текстах.

Для выявления особенностей жанра буклета лингвостилистический анализ текстов в буклетах французских турагентств был проведен по трём аспектам: лексические особенности, особенности грамматики и особенности использования стилистических фигур.

Как в рекламных, так и в информационных буклетах одним из элементов выражения экспрессивности и придания тексту аутентичности, местного колорита является большое количество имен собственных, среди которых часто используются названия городов и местностей.

Например, «...*le Château de Caen est devenu une résidence favorite des ducs en Normandie*», «*Les remparts, la porte des Champs, les vestiges du grand donjon, la sale de l'Échiquier, l'église Saint Georges...*» и т.д.

Кроме того, часто встречаются имена знаменитых исторических личностей, внесших вклад в историю достопримечательностей, рекламируемых данным буклетом:

«*Trouville est une source d'inspiration pour les artistes en quête de repos et d'authenticité à l'instar de Charles Mozin, Alexandre Dumas, Paul Huet, Gustave Flaubert...*», «*Construit vers le 1060 par Guillaume le Conquérant...*».

Использование антропонимов (*Alexandre Dumas, Gustave Flaubert*), оронимов (*les Alpes*), гидронимов (*la Seine, la Manche*), ойконимов и урбанонимов (*le Château de Caen, la porte des Champs*) обеспечивает документальность, аутентичность туристического дискурса, реализацию его информативной функции.

В некоторых буклетах может встречаться лексика, раскрывающая самобытность того или иного региона или местности. Например, в буклете турагентства, предлагающем познакомиться с природой Нормандии: «*l'argile pour lapoterie, les joncs pour lavannerie*». Здесь туристам предлагается

попробовать заняться ремеслом, распространённым в Нормандии: изготовлением глиняной посуды и ремеслом корзинщика. То есть упоминаются наименования ремесел (*poterie, vannerie*), наименования природных материалов (*argile, jonc*).

Город Бордо известен своими традициями и успехами в области виноделия. Таким образом, в буклете, предоставляющем информацию о винах Бордо, встречаются термины, неразрывно связанные с виноделием: *lescépages, les barriques devin, Grand Cru, unchai, unviticulteur*.

Прибрежный нормандский город Трувиль привлекает туристов богатым выбором морепродуктов, поэтому в туристическом буклете мы встречаем лексику, связанную с рыболовным ремеслом: «...28 *chalutiers de barquentles riches delamer...*».

Важно также отметить наличие эмоционально-оценочной лексики, позволяющей охарактеризовать предлагаемую услугу или товар исключительно в положительном ключе. Так, например, мы встречаем в тексте такие прилагательные, как: *pittoresque, passionant, fantastique, exeptionnel, magique, excellent, ravissant, charmant, exquisi* т.д. Оценочные прилагательные подчеркивают исключительность объекта (*exeptionnel, excellent, exquis*), его сказочность (*fantastique, magique*), притягательность (*passionant*), они вызывают чувства радости, очарования у клиента (*ravissant, charmant*).

Итак, проанализировав лексические особенности нескольких текстов из туристических буклетов, мы отметили, что для них характерна лексика с положительной коннотацией, обладающая высокой степенью экспрессивности.

Следующий аспект анализа – грамматика. Поскольку буклет – достаточно ограниченное пространство для передачи информации, то и текст должен быть соответственно лаконичен, а также быстро и беспрепятственно восприниматься читателем. Подобное требование к текстам рекламных туристических буклетов обуславливает отсутствие сложных предложений, они имеют тенденцию разбиваться на несколько простых распространённых:

*«Excursion à la journée. Courtes séjours le temps d'un week-end, de deux ou trois jours. Séjours à la semaine»;*

*«Visite de vignobles prestigieux. Découverte des musées et du patrimoine bordelais. Activités nautiques de la saison».*

В таких предложениях проявляется, с одной стороны, сжатость, краткость информации, с другой – ее быстрая доступность.

Для той же цели широко используются назывные предложения:

*«Le bruissement des feuilles dans les arbres, les clapotins de l'eau, le va et vient incessant des vagues, le bruit d'une cascade... le cri des animaux, le chant des oiseaux... le silence...»;*

*«Les recettes traditionnelles de nos grands-mères et par magie, celles de nos gentilles sorcières».*

Однако в информационных буклетах заметно отступление от этой тенденции. Здесь чаще встречаются сложноподчиненные предложения,

осложненные причастными и деепричастными оборотами, описывающие достопримечательности, либо комментирующие исторические факты:

*«Situé au coeur du Château de Guillaume le Conquérant, dans un bâtiment contemporain, le musée des Beaux-arts compte parmi les musées les plus importants de France en matière de peinture européenne des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles (France, Italie, Flandres, Hollande), tandis que sa collection de gravures en fait l'un des lieux incouternables».*

Для описания мест и достопримечательностей в информационных буклетах широко используются причастия настоящего и прошедшего времени и пассивные конструкции для достижения краткости изложения и оформления ремы:

*«Construit à la veille de la Révolution pour desservir les six étages du pavillon de l'extrémité de l'aile Sud du Château, l'esalier a pris le nom des occupants d'alors...»;*

*«La grande porte donnant sur la rue de l'Indépendance américaine que vous venez d'emprunter est celle encore utilisée par le public et les journalistes pour assister aux séances du Congrès...»;*

*«Trouville est réputée pour ses bonnes tables avec une soixantaie de restaurants...».*

Информационные буклеты для придания тексту выразительности и экспрессивности прибегают к использованию выделительных конструкций:

*«Lors de l'installation du gouvernement à Versailles, l'Assemblée nationale, élue en février 1871, se réunissait dans la salle de l'Opéra royal, construite à la fin de règne de Louis XV et transformée sous Louis-Philippe»;*

*«Entièrement recouverte de sable fin et de coquillages, la plage s'étend sur 1200 m.».*

Что касается времен глагола, заметно преобладают два: Présent и Passé Simple. Исторические события в информационных буклетах описаны в Passé Simple:

*«Les poissonniers sont de tradition à Trouville puisque la première fut construite en 1840»;*

*«Elles furent pour la plupart construites entre 1865 et 1885 dans les styles architecturaux différents»;*

*«Versaille fut aussi, pendant près de neuf ans, la capitale de la II<sup>e</sup> République naissante».*

Реже можно встретить Passé Composé: *«... le Château de Caen est devenu une résidence favorite des ducs de la Normandie, rois d'Angleterre qui lui ont donné l'ampleur d'une des vastes enceintes fortifiées d'Europe».*

Для передачи событий будущего встречается Présent: *«... nous vous emmenons dans la ronde des sens à travers les éléments de la nature: la terre, l'eau, le feu et l'air».* Таким образом составители текстов хотят заставить фантазировать читателя, убедить его посетить описываемые места. Клиент, в свою очередь, читая текст, уже представляет то, что описывается в буклете.

Кроме того, в информационных буклетах встречается *Présent historique*: «*En 1871, alors que le gouvernement et son administration quittent Paris en proie à l'insurrection de la Commune pour se réfugier à Versailles, la galerie des Batailles se transforme en une étonnante salle de tri postal...*». Данное грамматическое время используется с целью приблизить читателя к событиям, которые произошли давно, создать ощущение причастности к этим событиям.

Реже наблюдается использование *Futur Simple*: «*Nous vous raconterons quelques anecdotes et vous donnerons peut-être... des secrets de fabrication !*»

Рассмотрим морфологические средства, используемые в буклете. Особенностью буклетов рекламного типа мы выделили наличие императивных форм глагола:

«*Voyagez comme bon vous semble!*», «*Prenez le temps ! Poussez doucement la porte, prenez une grande inspiration...*». Императив выполняет функцию призыва, побуждения потенциального клиента к действию.

При помощи местоимений *vous* и *nous* авторы текста добиваются эффекта убеждения, создают иллюзию диалога:

«*... nous vous emmenons dans la ronde des sens à travers les éléments de la nature: la terre, l'eau, le feu et l'air*»;

«*Toute au long de l'année, notre espace cadeaux vous propose de nombreuses idées de coffrets, paniers grains, bouteilles fantaisies à offrir...*»

Еще одной особенностью буклетов является большое наличие заголовков, которые встречаются в каждом блоке, содержащем отдельную идею. Лингвостилистической особенностью заголовков является опущение артикля:

«*Muséede Normandie*»; «*Activités culturelles*»; «*Hébergement*».

Обратимся к анализу стилистических фигур в буклете. Особое место отводится употреблению тропов, которые широко используются в текстах туристической направленности. Тропы, или средства выразительности речи, придают тексту эмоциональную окраску. Сюда относятся эпитеты, гиперболы, метафоры, сравнения, фигуры умолчания и т.д.

Как буклеты рекламного типа, так и информационные буклеты изобилуют наличием эпитетов. Они используются, в основном, для описания мест, придания живописности и экспрессивности тексту:

«*port de pêche pittoresque*»; «*l'odeur d'un bon feu de cheminée*»; «*fameux plateau de fruits de mer*» и т.д.

Прилагательные могут быть гиперболизированы: «*espaces vivifiants*»; «*les trois superbes greniers*»; «*cet espace immense*».

Как в текстах, так и в заголовках также присутствуют фигуры умолчания, подразумевающие недосказанность и приглашение читателя домыслить то, что автор хотел сказать:

«*nous vous raconterons quelques anecdotes et vous donnerons peut-être des secrets de fabrication...*»;

«*Plusieurs tables étaient disposées afin de permettre aux huissiers de compter rapidement les bulletins des parlementaires et de révéler le nom du vainqueur de l'élection...*»

Подведем итог, выделив основные лингвостилистические особенности туристических буклетов.

Аттрактивная функция буклетов реализуется с помощью выбора экспрессивной лексики: имена собственные, такие как названия местностей, достопримечательностей, придают тексту достоверности, аутентичности. Имена исторических личностей привлекают внимание потенциального клиента и провоцируют желание посетить описываемые места.

Узкоспециализированная лексика, часто незнакомая читателю, представленная в буклетах, служит для привлечения туристов в тот или иной регион или достопримечательность, с целью открыть для себя новую область знаний.

Стилеобразующую черту положительной оценочности выполняют такие приёмы, как эмоционально-оценочные характеристики мест, либо предоставляемых услуг. Абсолютно преобладает положительная оценка, выражаемая, в основном, прилагательными, призванная сформировать у клиента исключительно позитивное чувство и желание доверять поставщику услуги или товара. Зачастую прилагательные с семантикой высокой степени качества гиперболизированы.

Местоимения *vous* и *vous* в текстах создают чувство доверительного диалога в настоящем времени между поставщиком услуг, туроператором и клиентом, туристом, благодаря чему обеспечивается диалогичность.

Реализация информативной функции достигается с помощью разных типов предложений: односоставные назывные предложения быстро и легко воспринимаются читателем, а также хорошо запоминаются, что позволяет произвести эффект психологического комфорта при чтении. Таким образом, в сознании читателя складывается положительное впечатление, что имплицитно подталкивает его совершить покупку услуги или товара. Регулятивную функцию выполняют императивные формы глагола, которые изначально содержат в себе побуждение к действию.

В отличие от рекламных буклетов в буклетах информационной направленности, где раскрывается основная информация о достопримечательностях или местностях, а также их истории, наблюдается тенденция использования сложных предложений. Читая такой текст, в котором, в силу небольших размеров буклета, невозможно отразить всю информацию с уточнениями и нюансами, читатель подсознательно хочет восполнить пробелы, не нашедшие отражения в лаконичном тексте буклета. Кроме этого, для придания экспрессивности и выделения главной мысли, составители текстов прибегают к использованию выделительных средств, меняя местами части предложения.

Средства выразительности речи придают тексту эмоциональную окраску и отвечают за образность. Гиперболы и эпитеты служат для придания тексту позитивного оттенка и пробуждения чувства доверия у клиента. Фигуры умолчания намекают на то, что в тексте не представлена исчерпывающая

информация о товаре или услуге и предлагают открыть ее, совершив покупку или путешествие.

### Список литературы

1. *Бормотова О.А., Шор Г.А.* Туристический дискурс: основные аспекты // Филологические науки. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://novainfo.ru/article/11634> (дата обращения: 14.06.2018).

2. *Пименова З.П.* Атрактивная функция туристического дискурса // Новая наука: опыт, традиции, инновации. Уфа, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24328752> (дата обращения: 14.06.2018).

3. *Ярова И.В.* Жанрово-стилистические особенности современной книжной рекламы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013. 24 с.

## НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ШОТЛАНДСКОГО РОМАНА

**Романова Татьяна Николаевна**

канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь,  
e-mail: romanova.tn@yandex.ru

**Суворова Наталья Алексеевна**

выпускник ф-та иностранных языков  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь,  
e-mail: natasha161195@yandex.ru

## THE NATIONAL PECULIARITIES OF THE SCOTTISH NOVEL

**Tatiana Romanova, Ph.D.**

Associate Professor, English Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
e-mail: romanova.tn@yandex.ru

**Natalia Suvorova**

BA, Faculty of Foreign Languages  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm,  
e-mail: natasha161195@yandex.ru

**Аннотация:** В статье рассматриваются исторический, политический и культурный аспекты развития национальной шотландской литературы. В работе также анализируются понятия «шотландскость» и «двойственность» как ведущие характеристики жанра «тартан нуар» и современного шотландского романа в целом.

**Ключевые слова:** Шотландия; Англия; культура; шотландскость; нация; шотландская литература; роман; «тартан нуар»; политика; национальная независимость.

**Abstract:** the article deals with the historical, political and cultural aspects of the Scottish novel development. The terms 'scottishness' and 'dual identity' are viewed both as national characteristic features of the 'tartan noir' genre and those of the contemporary Scottish novel.

**Key words:** Scotland; England; culture; scottishness; nation; Scottish literature; novel; 'tartan noir'; politics; national independence.

Проблема политического статуса Шотландии – давняя и является одной из значимых и актуальных в формировании британского государства на современном этапе.

Истоки данной проблемы уходят глубоко в историю развития взаимоотношений двух крупных регионов Соединенного Королевства — Англии и Шотландии, которая отражает формирование социально-экономических и политических связей, затрагивает вопрос национальных и политических интересов, способствовавших росту и становлению национальных шотландских идей [4, с. 637].



Англо-шотландские отношения изначально носили неравноправный характер. В 1707 году был подписан «Акт об унии», который официально закрепил формирование единого государства — Великобритании. В результате чего, Шотландия лишилась независимости и потеряла национальный парламент. Именно это событие и послужило отправной точкой в формировании шотландской национальной идентичности, самосознания и возобновления попыток в возвращении суверенитета [2, с. 196].

На сегодняшний день, движение за независимость Шотландии отразилось в проведении нескольких референдумов, (1979 и 2014 года) посвященных вопросам независимости, однако, явка избирателей была крайне низка<sup>1</sup>. Попытки в обретении Шотландией независимости рождают огромное количество вопросов: почему именно сейчас спустя более трех сотен лет шотландцы ставят под сомнение их союз с англичанами? Действительно ли шотландцы желают иметь собственное национальное государство? И наконец, какие мотивы движут народ обрести суверенное государство – политические, экономические, культурные или национальные?

В современном непредсказуемом и динамично развивающемся мире вопросы того кем чувствует себя человек находящийся в определенной стране или за ее пределами являются актуальными и находятся в центре внимания [5, с. 47]. В 1707 году Шотландия окончательно вошла в состав Великобритании, но можно ли утверждать, что шотландцы, будучи северными соседями англичан с этого момента стали британцами?

Таким образом, страна, оказавшись на периферии двух культур, почувствовала необходимость обособить и сохранить свои этнические, культурные и национальные особенности во избежание интеграции с Англией, а также переосмыслить такое понятие, как «национальная идентичность» или самобытность нации. В середине XX века появился специальный термин – «Scottishness», описывающий все исконно шотландское, непосредственно связанный с национальной идентичностью и способом ее выражения. В.П. Григорьева поясняет, что Scottishness – «это качества шотландского, черты, по которым можно обозначить шотландское» [1, с. 10].

Некоторые ученые и исследователи (А. Болд, К. Крейг, П. Катценштайнер) вопросов о «шотландской идентичности» полагают, что с момента объединения Шотландии и Англии, горная страна лишилась своей собственной, независимой от англичан истории и была обречена на «расслоение» в национальном, культурном и языковом плане. По мнению А. Болда национальная история и культура народа всегда напрямую взаимосвязаны и взаимозависимы. Когда страна и народ теряют свою национальную идентичность, единственным источником возродить и сохранить ее являются история и культура [6, с. 189].

Культура в любой ее форме – литература, живопись, музыка отображает реальную картину мира и сохраняет национальную самобытность народа.

---

<sup>1</sup> По данным проведенного референдума 2014 года всего лишь 40% шотландцев стоят за независимость своего государства.

Именно литература встала на пути в интеграции с английской культурой и помогла в переломный момент сохранить и приумножить чувство шотландцев как отдельной нации, несмотря на многочисленные попытки Англии наложить свои культурные ценности [7, с. 21].

В 80-е годы XX в. произошел подъем в шотландской литературе, названный «вторым шотландским ренессансом», который представляет более оптимистичные перспективы для возрождения и развития национальной литературы. На сегодняшний день она не так популярна на мировом рынке литературы, чего нельзя сказать о современном шотландском детективе, интерес к которому не угасает с тех пор, как шотландский автор детективных историй Артур Конан Дойл принес детективному жанру мировую известность. Детективы не были так популярны, прежде чем Дойл написал два первых романа о Шерлоке Холмсе [10, с. 43].

«Тартан нуар»<sup>2</sup> детективы, зародившиеся изначально в шотландской литературе, позаимствовав элементы из разных культур, также становятся все более популярными в Шотландии и за ее пределами. Такие произведения отличаются мрачной, жестокой атмосферой, а главные герои зачастую выступают в роли антигероев [10, с. 43]. «Тартан-нуар» романы предоставляют читателям доступ в темные уголки шотландской жизни, выставляя напоказ все отрицательные черты и опасные импульсы современного шотландского общества.

Также можно полагать, что совмещение английской культуры на шотландскую породило некую «двойственность», проявляющуюся в различных аспектах жизни шотландцев. Феномен двойничества<sup>3</sup> или термин «caledonian antisyzygy»<sup>4</sup> – особое явление в литературе, выражающееся через категории двойственности, дуализма [8, с. 261]. Феномен двойственности наиболее ярко начинает заявлять о себе еще в эпоху романтизма, что связано с усилением концепции двоемирия, трагического мироощущения. [8, с. 258]. Данное явление чаще всего обостряется и ощущается в сложные, кризисные и переломные моменты культурно-исторического развития, что очень характерно для жизни Шотландии в решении вопросов национальной идентификации и политического статуса в данный период времени. Г. Смит отмечает, что феномен двойственности характерен для шотландской литературы и психологии шотландцев в целом. Он может проявляться в совершенно разных ситуациях: внутренний «британско-шотландский» конфликт героя, внешний и открытый конфликт шотландцев и англичан, конфликт городской и сельской культур, политический конфликт, противостояние добра и зла, света и тьмы и т.д.

---

<sup>2</sup> Тартан (англ. tartan) – шотландка, килт; нуар (фр. noir) – темный. Американский автор криминальных историй Джеймс Элрой впервые использовал данный термин, характеризуя детективы Иена Ранкина.

<sup>3</sup> Idea of dueling polarities within one entity.

<sup>4</sup> Термин был впервые упомянут в труде Грегори Смита «Scottish Literature, Character & Influence»(1985)

Изучением двойственной и противоречивой природы человека занимался шотландский писатель Роберт Льюис Стивенсон, который даже посвятил свое произведение «Странная история доктора Джекилла и мистера Хайда» (Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde, 1886) изображению двойственности человеческой природы. Тема двойственности представлена в романе Стивенсона и связана с изображением раздвоения личности: в психологии фраза «Доктор Джекилл и мистер Хайд» стала обозначать человека, который имеет четкий контраст в поведении. Таким образом, двойственность становится национальной чертой в характере шотландцев.

Из-за проблемы определения политического статуса страны шотландцы по своей природе имеют сочетание противоположностей в своем характере, которые они проявляют в отношении к политике, религии, истории, культуре. Поэтому феномен двойственности в шотландской литературе ярко прослеживается в тематике и проблематике, как и в характере героя практически любого шотландского произведения всегда присутствуют два аспекта, противоречащие друг другу. Многие шотландские писатели и литературные критики подтверждают свою преемственность с их литературными предками. Шотландский литературный критик Дэвид Паркер утверждает, что любой шотландский роман должен быть построен на влиянии основателей шотландского детективного жанра, в том числе на двойственности «Джекилла и Хайда» [10, с. 43–44].

Также стоит отметить, что двойственная природа отпечаталась не только на национальном характере шотландцев и их культуре. Она отразилась на политическом курсе Шотландии. Все эти проблемы нашли отражение на страницах современной шотландской литературы. Из-за не решенной проблемы политического статуса страны: остаться в составе Великобритании или же добиваться независимости, многие шотландцы задаются вопросом: какой можно найти выход из сложившейся ситуации? И как он отразится на их жизни? Существуют разные точки зрения касательно проведения референдума о независимости Шотландии, так как часть населения страны считает, что это приведет к неизбежным последствиям, а другая половина утверждает, что это единственный выход из сложившейся в стране ситуации.

Именно в период переосмысления национальной идентичности, шотландскими авторами создаются социально-политические романы, имеющие в своей проблематике политический аспект. Как правило, роман с политическим аспектом включает индивидуальные смыслы, мировоззрение, установки, интенции, которые в совокупности отражают авторское восприятие и оценку политической действительности, представленные сквозь призму художественного сознания. Другими словами, политический роман – есть личностная, художественно обусловленная экспликация информации о политической действительности [3, с. 126].

Политическая специфика шотландских произведений также помогает раскрыть идеи национальной идентичности. В произведениях современных шотландских авторов как – Ирвин Уэлш, Джеймс Келман, Аласдер Грей, Иэн

Бэнкс, Кеннет Грэм и др. можно также найти социально-политические события и проблемы, волнующие население Шотландии на сегодняшний день. Шотландские авторы часто освещают в своих произведениях такие актуальные и злободневные темы как политика, проблемы независимости Шотландии, национальной самоидентификации, коррупция, преступность и т.д.

В целом, современные шотландские авторы повествуют о реалиях жизни Шотландии и своих граждан. В своих произведениях они представляют читателям типические черты менталитета шотландцев и национальные идеи, которые воплощены в образе героя современной шотландской литературы.

#### Список литературы

1. *Григорьева В.П.* Шотландское // Межкультурная коммуникация. Н. Новгород, 2001. 304 с.
2. *Еремина Н.В.* Проблема статуса Шотландии в 90-е годы XX века / Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета. С.-Пб., 2005. 196 с.
3. *Шарифов М.Ш.* Этапы развития политического романа. М., 2009. 126 с.
4. *Харви К.* Шотландия и национализм. Лондон: Изд-во The O'Brien Press, 1954. С. 673.
5. *Эрикссон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 1996. С. 47.
6. *Bold A.* Modern Scottish literature. Longman, 1983. 212 с.
7. *McCrone D.* Understand Scotland the sociology of a stateless nation – second edition. London and New York, 2001.
8. *McLynn F.* Robert Louis Stevenson: A Biography. New York: Random House, 1993. С. 258–261.
9. *Parker, David Ethics.* Theory and the Novel // Cambridge: Cambridge University Press. 2011. № 6. С. 43–50.
10. *Thorney, G.C.* An Outline of English Literature // Cardiff: Longman group Ltd. 2014. № 4. С. 43.

# ЭКСПЛИЦИТНЫЕ И ИМПЛИЦИТНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА НЕОДОБРЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**Тетерлева Елена Валерьевна**

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

**Ермигина Валентина Вячеславовна**

студентка 721 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: ermigina@inbox.ru

## EXPLICIT AND IMPLICIT MEANS OF EXPRESSING SPEECH ACTS OF DISAPPROVAL IN ENGLISH PEDAGOGICAL DISCOURSE

**Elena Teterleva, Ph.D.**

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

**Valentina Ermigina**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 721  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: ermigina@inbox.ru

**Аннотация:** в статье рассматриваются косвенные речевые акты неодобрения в англоязычном педагогическом дискурсе. Рассматриваются лексико-грамматические способы выражения эксплицитной и имплицитной отрицательной оценки акта неодобрения.

**Ключевые слова:** педагогический дискурс; речевой акт; прямой речевой акт; косвенный речевой акт; эксплицитные способы; имплицитные способы.

**Abstract:** the paper focuses on indirect speech acts of disapproval in English pedagogical discourse where explicit and implicit means of expressing disapproval are identified. Each means is discussed in terms of lexis and grammar.

**Key words:** pedagogical discourse; speech act; direct speech act; indirect speech act; explicit means; implicit means.

В данной статье семантика неодобрения рассматривается с точки зрения теории речевых актов (далее – РА) и педагогического дискурса (далее – ПД).

К РА неодобрения будем относить оценочные высказывания, имеющие в своей структуре и семантике отрицательную оценку [3], либо высказывания, содержащие отрицательную оценку в форме логических пресуппозиций [17]. В ПД РА неодобрения – это аксиологические комментарии, с помощью которых преподаватель выражает несоответствие аксиологическому образцу [6].

Иллокутивная интенция РА неодобрения может выражаться прямо или косвенно. Так, прямыми РА называются высказывания, в которых цель выражается соответствующими перформативными глаголами, либо лексико-синтаксическими конструкциями [8]. А косвенные РА – это речевые действия, иллокутивная цель которых не выражена перформативным глаголом и не находит прямого отражения в языковой структуре высказывания [7]. В рамках данного исследования будем придерживаться мнения Е.Ю. Джандалиевой, которая относит к косвенным РА высказывания без перформативного глагола [4].

В ходе анализа языкового материала выяснилось, что все РА неодобрения, зафиксированные нами в англоязычном ПД, оказались косвенными РА. Вместе с тем, по наличию или отсутствию оценочных единиц в высказывании, иллокутивная интенция неодобрения может быть выражена прямо (эксплицитно), опосредованно или имплицитно [17].

В настоящем исследовании семантика неодобрения рассматривается на разных языковых уровнях функционирования оценочных единиц в дискурсе: лексическом и грамматическом.

Материалом исследования послужили 45 современных англоязычных художественных фильмов, общим объемом 4728 минут. Всего, методом сплошной выборки, нами было отобрано 311 РА неодобрения, из которых 48% выражены эксплицитно, 28% – имплицитно и 24% с сопутствующей оценкой.

Рассмотрим для начала наиболее частотную группу средств выражения неодобрения в англоязычном ПД – **эксплицитные средства**.

Наиболее широкое разнообразие эксплицитных способов выражения неодобрительных суждений представляет лексический уровень языка (78%). Грамматическими способами выражено лишь 22% эксплицитных РА.

К **лексическим** способам выражения неодобрения относятся оценочные прилагательные, существительные, глаголы и наречия [15].

Одним из наиболее распространенных способов выражения семантики отрицательной оценки на лексическом уровне являются прилагательные.

В примере 1 девушка выругалась на уроке и была отправлена к директору.

(1) *Principal: This is **foul*** (к/ф «Easy A». 2010).

В примере 1 неподобающая речь выражена прилагательным с отрицательной семантикой *foul* – “Foul speech is offensive, rude or shocking” [18].

В проведенном исследовании неодобрение выражается также с помощью прилагательных *wrong, bad, stupid, pathetic* и их синонимами с разными стилистическими и коннотативными значениями.

Отрицательная оценка в англоязычном ПД может выразиться при помощи глаголов. Наше внимание привлек глагол *miss*, который часто принимает отрицательное значение, например, “to fail to do something” [18].

В примере 2 преподаватель не одобряет поведение студентов, которое может привести к упущению перспективных возможностей в будущем, где перспективные возможности выражены фразой *gold enopportunities*.

(2) *Teacher: No. You being expelled from school is not daring to me. It's stupid. 'Cause you'll miss some golden opportunities* (к/ф «Dead Poets Society». 1989).

В настоящем исследовании неодобрительная оценка выражается также при помощи глаголов *to sabotage, to upset, to waste, to confuse, to flunk, to lose*, в которых изначально заложено отрицательное оценочное значение.

РА неодобрения выражаются также с помощью существительных.

В примере 3 учительница выносит отрицательную оценку насилию между враждующими группировками.

(3) *Teacher: You think you know all about gangs? You're **amateurs**. This gang would **put you all to shame*** (к/ф «Freedom Writers». 2007).

В данном примере отрицательная оценка выражается с помощью существительного *amateurs* – “someone who does not have much skill in what they do” [18]. Учительница называет банду учеников непрофессионалами, и при столкновении с настоящей «бандой» они все будут опозорены ‘*this gang* (нацисты) *would put you all to shame*’.

Одним из способов усиления речи является использование наречий-интенсификаторов, которые некоторыми исследователями подразделяются на эмфасайзеры и эмплифайеры. Цель эмфасайзеров – создать общий эффект усиления (*actually, certainly, clearly, obviously, really, just, definitely* и пр.) Цель эмплифайеров – указать определенную отметку на шкале интенсивности (*absolutely, awfully*) [11].

В примере 4 директор школы отчитывает ученицу за плохое поведение.

(4) *Principal: I gave your father my word that I'd try and help you, but I'll be honest, you're making it **awfully difficult*** (к/ф «Wild Child». 2008).

Отрицательная оценка выражена прилагательным с негативной семантикой *difficult*, которое усиливается эмплифайером *awfully*. Директор выражает недовольство тем, что она пытается помочь ученице, но последняя делает чрезвычайно трудной задачу директора.

Рассмотрим **грамматические** способы эксплицитного выражения неодобрения, к которым мы отнесли морфологические и синтаксические способы.

К **морфологическим** способам выражения отрицания в английском языке относятся префиксы *a-, un-, in-* (его варианты *il-, im-, ir-*), *non-, dis-, mis-, sub-, over-, under-*, при помощи которых могут образовываться слова с негативной семантикой [1]. Рассмотрим пример 5.

(5) *Teacher: There is rare beauty in your work, Nathan. But you are **unpredictable and inconsistent**. Which worries me* (к/ф «X+Y». 2014).

Учитель не одобряет качества ученика, которые могут помешать ему победить на математической олимпиаде. Неодобрение выражается при помощи отрицательных префиксов *un-* в составе прилагательного *predictable*

«предсказуемый» и *in-* в составе прилагательного *consistent* «последовательный», превращая положительные по своему значению прилагательные в отрицательные.

На **синтаксическом** уровне для выражения неодобрения могут использоваться модальные глаголы, глаголы в условном наклонении, сравнительные конструкции [5]. Рассмотрим модальный глагол *will* [10] на примере 6.

(6) *Teacher: Come to class, do the work, or I'll fail you* (к/ф «Mona Lisa Smile». 2003)

С помощью глагола в будущем времени преподаватель пытается оказать эмоциональное воздействие на ученицу, а именно угрожает ей. Требования выражены императивными формами глаголов *come* и *do*, в случае неисполнения которых, ученица не сможет сдать экзамен *fail*.

Негативная оценка действий может быть выражена с помощью сравнительных конструкций, в таком случае негативная характеристика одного объекта (действия) переносится на другой. Такой способ больше согласуется с принципом вежливости. При сравнении происходит смягчение травмирующего эффекта [13].

В примере 7 новенькая ученица приготовилась что-то возразить на требование директора, на что директор делает ей замечание.

(7) *Principal: Uh-uh uh-uh. Lesson number one, Poppy. To me, negotiation is like a nightclub – not something I tend to enter into* (к/ф «Wild Child». 2008).

Смягчение замечания происходит за счет сравнения с союзом *like*, где директор достаточно образно сравнивает обсуждение условий ее требований *negotiation* с ночным клубом *night club*, местом, которое она не склонна посещать. Тем самым директор дает ученице понять, что ее требования не обсуждаются.

Еще одним способом выражения неодобрительной оценки в англоязычном ПД, который позволяет преподавателям усилить прагматический эффект высказывания на учащихся, является повтор лексических единиц. Лексический повтор акцентирует внимание на семантике повторяющихся слов и содержании предложений, в которых они находятся [9].

В примере 8 студент предложил свою теорию бизнеса на уроке экономики.

(8) *Teacher: May be bribes and kickbacks and mafia pay offs are how you do business, but they are **not part of** the legitimate business world and they are certainly **not part of** anything I'm teaching in this class* (к/ф «Back to School». 1986).

Неодобрение теории, высказанной студентом, преподаватель выражает отрицательными частицами *not*. Для акцентирования внимания на незаконности и неуместности предложения студента не только за пределами университета, но и на уроке, преподавателем используется лексический повтор фразы *not part of*.

Рассмотрим **имплицитные** способы выражения неодобрения в англоязычном ПД, которыми выражены 28% всех РА. С наибольшей частотностью имплицитные РА неодобрения выражаются грамматически



(56%), лексическим способом выражены лишь 35% РА; другими способами выражены 9% РА неодобрения, к которым мы отнесли косвенные стратегии, контекст и стратегии контроля.

К **лексическим** средствам выражения имплицитного неодобрения мы отнесли иронию. Ирония – прием контраста видимого и скрытого смысла высказывания, когда говорящий подразумевает противоположное сказанному [16].

Рассмотрим пример 9, в котором директор, изучив резюме ученика, вызывает его к себе для обсуждения его неподобающего поведения.

(9) *Principal: **Very interesting** resume, Charlie. Is there a private school you haven't been kicked out of?* (к/ф «Charlie Bartlett». 2008)

На наш взгляд, приведенный РА содержит скрытый смысл неодобрения. Внешне положительная оценка говорящим резюме ученика *very interesting* является на самом деле упреком по поводу количества школ, из которых последний был отчислен, что раскрывается во втором предложении данного РА, который также представлен иронией, только в вопросительной форме.

К **грамматическим** способам выражения имплицитной отрицательной оценки мы отнесли риторические вопросы.

Семантическая природа риторического вопроса такова, что риторический вопрос без отрицания служит для выражения экспрессивного отрицания [12].

Риторические вопросы, как правило, имеют форму специального вопроса [14]. Рассмотрим пример 10, в котором ученик неуважительно относится к автору школьного спектакля во время репетиции.

(10) *Teacher: Will? Will, **what is wrong with you?***

*Student: What did I do?* (к/ф «The English Teacher». 2013)

Вопрос понимается как риторический, так как учительница не спрашивает, что не так, а самим вопросом утверждает, что ученик ведет себя не так, как надо. Ученик интерпретирует вопрос верно, как упрек, что подтверждается ответным вопросом «а что я сделал?».

В речи англоязычных преподавателей встречаются также группы вопросов, содержанием которых является упрек с дополнительными коннотациями. В данном случае рассмотрению подлежит вся группа вопросов сразу [2].

В примере 11 учительница упрекает учеников за карикатуру, в которой высмеивается афроамериканский ученик.

(11) *Teacher: **What's going on? What is that? Give it to me.** [The teacher looks at the picture, her face is serious while the whole class is laughing] **What is this?*** (к/ф «FreedomWriters». 2007).

Негативная эмоциональная окраска усиливается за счет серии коротких специальных вопросов и интонации учительницы.

Англоязычными преподавателями часто используется короткий вопрос *Really?* который может выражать неодобрение и сомнение преподавателя в правдивости и честности учащихся. Заслуживают внимания риторические вопросы со словом *funny*: *Is that funny? What's funny? Do you think it's funny?*

Таким образом, результаты исследования показали, что РА неодобрения в англоязычном ПД в 100% случаев выражены косвенно, что объясняется максимумами вежливости и такта. Тем не менее, косвенные РА неодобрения различаются по степени эксплицитности/имплицитности выражения отрицательной оценки. Среди эксплицитных РА неодобрения (48%) наибольшее разнообразие представляет лексический уровень языка (78%), а среди имплицитных РА неодобрения (28%) отрицательная оценка выражается преимущественно грамматическими способами (56%), к которым мы отнесли риторические вопросы.

### Список литературы

1. *Андреева Е.В.* Отрицательные суффиксы и префиксы в английском языке в сопоставлении с отрицательными аффиксами в чувашском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2015. №11 (33): в 3 ч. Ч. 1. С. 15–18.
2. *Винантова И.В.* Классификация косвенных речевых актов, выраженных в вопросительной форме (на материале английского языка) // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. №43 (181). С. 31–34.
3. *Джандалиева Е.Ю.* Гендерная специфика неодобрительных высказываний: на материале немецкого языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2011. №2 (9). С. 69–73.
4. *Джандалиева Е.Ю.* Кооперативность/конфликтность вербального поведения немецкоязычного адресата в коммуникативной ситуации неодобрения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 69. С. 78–83.
5. *Кожухова И.В., Валеева С.Р.* Функциональные особенности выражения упрека в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2012. №4 (15). С. 72–75.
6. *Кондрашина А.А.* Аксиологические стереотипы в педагогическом дискурсе [Электронный ресурс] // Материалы Международной научной конференции «Филологические науки в России и за рубежом». СПб., 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1291/> (дата обращения: 01.03.2018).
7. *Крюкова И.В.* Классификация речевых актов по способу отражения в языковой структуре // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XV междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012.
8. *Кузнецова С.В.* Понятие косвенных речевых актов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы междунар. науч.-практ. Интернет-конф. Новосибирск. 2008. Vol. 20.
9. *Лосева Л.М.* Как строится текст. М.: Просвещение, 1980. 98 с.
10. *Озюменко В.И.* Выражение эмоций грамматическими средствами английского языка // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 201. №1. С. 126–143.
11. *Пашкова А.Д.* Усилительные наречия как средство интенсификации оценки реформы образования в медиаполитическом дискурсе США // Политическая лингвистика. 2017. №4 (64). С. 114–119.
12. *Постоечко И.А.* Ситуация несогласия / отказа в динамике английской речи: дисс. ... канд. филол. наук. Хабаровск, 2001. 185 с.
13. *Пугачева О.В.* Условия успешности речевого акта и стратегии поведения в условиях коммуникативного дискомфорта // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2008. №47. С. 93–96.

14. *Сальникова Ю.А.* Формирование имплицитной оценочной ситуации в американском газетном дискурсе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №86. С. 231–238.
15. *Солдаткина Т.А.* Лексические способы выражения оценки во фразеологии и паремиологии английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2016. №3 (57): в 2 ч. Ч. 1. С. 178–180.
16. *Соловьева Е.В.* Речевой акт возмущения как средство самопрезентации в политическом дискурсе (на примере текстов дебатов в Бундестаге) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. №150. С. 65–70.
17. *Солодилова И.А.* К проблеме описания оценочных речевых актов (на материале немецкого языка) // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. №1 (1). С. 184–192.
18. Онлайн-словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/> (дата обращения: 01.06.2018).

## ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА НЕОДОБРЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Тетерлева Елена Валерьевна*  
канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: [teterlevael@yahoo.com](mailto:teterlevael@yahoo.com)

*Ермигина Валентина Вячеславовна*  
студентка 721 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: [ermigina@inbox.ru](mailto:ermigina@inbox.ru)

## PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF SPEECH ACT OF DISAPPROVAL IN ENGLISH PEDAGOGICAL DISCOURSE

*Elena Teterleva, Ph.D,*  
Associate Professor, English Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: [teterlevael@yahoo.com](mailto:teterlevael@yahoo.com)

*Valentina Ermigina*  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 721  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: [ermigina@inbox.ru](mailto:ermigina@inbox.ru)

**Аннотация:** в статье рассматриваются прагматические значения речевого акта неодобрения в англоязычном педагогическом дискурсе, диапазон которых сводится к семантике упрека, замечания, осуждения, предупреждения, угрозы, критики и порицания.

**Ключевые слова:** педагогический дискурс; упрек; замечание; осуждение; предупреждение; угроза; критика; порицание; отрицательная оценка; речевой акт; неодобрение.

**Abstract:** the paper focuses on the pragmatic range of speech acts of disapproval in English pedagogical discourse. During the research reproach, remark, reprimand, condemnation, warning, threat, criticism and reproof were identified as the specific pragmatic characteristics to express disapproval.

**Key words:** pedagogical discourse; reproach; remark; reprimand; condemnation; warning; threat; criticism; reproof; negative evaluation; speech act; disapproval.

Современный этап развития лингвистической науки характеризуется возросшим интересом лингвистов к проблеме оценки и оценочности. Оценка находит свое отражение в трудах Т. Гоббса, Дж. Локка, Дж. Мур, Г. Фон Райт, Н.Д. Арутюновой, М.М. Бахтина, Т.В. Богуславского, А. Вежбицкой, Т.И. Вендиной, Е.М. Вольф, А.А. Ивина, Ю.Н. Караулова, Т.В. Маркеловой, Ю.Г. Степанова, В.Н. Телия, З.К. Темиргазинной и др. [7].

В зависимости от аксиологической интерпретации оценки бывают положительные (мелиоративные) и отрицательные (пейоративные) [4].

В настоящем исследовании рассматриваются речевые акты (далее – РА) неодобрения как выражение негативной, отрицательной оценки. По мнению Л.Р. Безуглой, РА неодобрения выражают отрицательную оценку, которую говорящий дает поступкам или действиям другого человека, или происходящему вокруг [3]. Общее значение неодобрения подразделяется на частные: упрекать, порицать, осуждать, обвинять и т.д. [8].

Прагматическое разнообразие функционирования РА неодобрения зависит от типа дискурса – параметров коммуникативной ситуации. Так, педагогический дискурс (далее – ПД) относится к институциональному дискурсу, который осуществляется в определенных коммуникативных условиях, диктуемых форматом профессиональной педагогической деятельности – уроком [15]. Целью выражения РА неодобрения в ПД является не провоцирование негативных эмоций, как, например, в разговорном дискурсе, а изменение поведения, поэтому речь должна быть построена таким образом, чтобы не обидеть оппонента (учащегося, в частности) и способствовать исправлению замеченных недостатков [9].

Материалом исследования послужили 45 современных англоязычных художественных фильмов, общим объемом 4728 минут, из которых методом сплошной выборки были отобраны 311 РА неодобрения в ПД. Всего в ходе анализа языкового материала нами были выделены следующие прагматические значения РА неодобрения в англоязычном ПД: упрек, замечание, осуждение, предупреждение, угроза, критика, порицание.

#### 1. Прагматическое значение **упрека** РА неодобрения.

Согласно проведенному исследованию, наиболее частотным РА неодобрения в англоязычном ПД является РА упрека (37%). Упрек прежде всего связан с обманутыми ожиданиями субъекта, где прямо называется ситуация, которую упрекающий ожидал [9]. В основе упрека также лежит указание на сознательное нарушение соглашения, существующего между коммуникантами [13].

РА упрека грамматически может реализоваться через модальные глаголы. Лексико-синтаксической моделью выражения упрека является следующая:

*Subject + could/might/should + Perfect Infinitive* [10; 11].

В примере 1 преподаватель упрекает ученика в том, что его родители не прочитали правила о школьной форме.

1) *Teacher: We have a strict black-shoe policy here, Mr. Lawlor. Your parents should have read it in the introductory rule book, page 142* (к/ф «Sing Street». 2016).

Модальный глагол *should* в сочетании с инфинитивом в перфектной форме выражает упрек по поводу того, что должно было быть сделано (чтение правил школы) но выполнено не было.

Распространенность РА упрека по сравнению с другими РА с семантикой неодобрения связана с тем, что РА упрека характеризуется ситуацией позитивно-конструктивного сотрудничества при решении проблемы и равнозначностью позиций говорящего и слушающего [12], что свойственно

для англоязычного ПД, где преподаватель стремится к неформальному общению.

## 2. Прагматическое значение замечания РА неодобрения.

РА замечания занимают второе место по распространенности среди прагматических значений неодобрения (29%) в англоязычном ПД. Мы считаем, что замечание целесообразно рассматривать как замечание-коррекцию (Remark) и как замечание-выговор (Reprimand). Так, 'reprimand – to tell someone, especially officially, that his or her behavior is wrong or not acceptable' [19]. Тогда как Remark это скорее коррекция, выраженная короткими фразами, побуждающие к изменению нежелательного поведения: 'remark – a brief comment, a short speech' [23].

Замечания-коррекции (24%) используются преподавателем для мгновенной реакции на действия учащихся и при необходимости их коррекции [14].

В примере 2 во время экзамена ученица смотрит, что делает другая ученица.

2) *Teacher: Eyes forward, miss Delacorte* (к/ф «Mona Lisa Smile», 2003).

Императивная конструкция выражается без глагола, с помощью предлога *forward*. Учительница использует короткую фразу для коррекции поведения, в которой выражает неодобрение по поводу подсматривания ученицы во время теста.

В отличие от замечания-коррекции, замечание-выговор чаще всего предполагает развернутую форму выражения неодобрения. В настоящем исследовании замечание-выговоры обладают низкой частотностью (5%).

В примере 3 преподаватель не одобряет статью, которую написал ученик для школьной газеты.

3) *Teacher: I can't run this story, Solomon. It's against every rule here, and your dad is on the board* (к/ф «Speech & Debate», 2017).

Несоответствие статьи правилам школы выражается фразой *it's against every rule here*, где отрицание выражено предлогом *against*, который имеет отрицательную семантику – «disagreeing with a plan or activity» [17]. Сочетание предлога *against* с интенсификатором *every* усиливают категоричность выговора. На невозможность публикации статьи указывает фраза с модальным глаголом *can't* [18].

Частота замечаний-коррекций связана с тем, что они обладают низкой степенью категоричности и не нарушают ход урока, тогда как замечание-выговор носит более официальный характер, где всегда озвучивается факт нарушения правил.

## 3. Прагматическое значение осуждения РА неодобрения.

По результатам проведенного исследования РА осуждения в англоязычном ПД встречаются в 9% случаев. Осуждение касается безнравственного или неэтичного деяния. Отличительной чертой осуждения от других жанров является доминирование оценочного компонента [9].

В примере 4 директор вызвал ученика (Чарли), чтобы выразить ему свое недовольство по поводу фильма об учащих, который тот сделал.

4) *Teacher: Peddling this kind of trash makes you reprehensible. Do you know what "reprehensible" means?*

*Student: Yes, sir* (к/ф «Charlie Barlett», 2008)

В данном примере присутствуют два оценочных слова с отрицательной семантикой: *trash* и *reprehensible*. Директор называет фильм Чарли *trash* – «something that is of low quality» [19]. Для осуждений важно то, что поступки/действия являются плохими и то, что отрицательная оценка дается автором исходя из собственных субъективных представлений о плохом и хорошем [5]. Наличие субъективной оценки говорящего отличает порицание от осуждения [9]. Кроме того, порицаются действия, а не сам человек [2]. В данном примере директор обращается к ученику *makes your reprehensible*, относя отрицательное качество к личности ученика, где *reprehensible* означает «very bad» [19].

4. Прагматическое значение **предупреждения** РА неодобрения.

В настоящем исследовании РА предупреждения зафиксированы в 5% случаев. Предупреждение – это тип суггестивного речевого акта, который можно охарактеризовать как косвенное побуждение к действию, указывающее на возможные неблагоприятные последствия для адресата в случае невыполнения действия [16].

В примере 5 ученики пришли в школу в субботу в качестве наказания.

5) *Teacher: My office is right across that hall. Any monkey business is ill-advised. Any questions?* (к/ф «The Breakfast Club», 1985)

Преподаватель предупреждает учащихся, что любые действия, не соответствующие норме, выраженные фразой *monkey business* – «behavior that is not acceptable or is dishonest» [19], – повлекут для них неблагоприятные последствия, где неблагоприятные последствия выражены прилагательным с отрицательной коннотацией *ill-advised* – «not wise, and likely to cause problems in the future» [19].

Таким образом, РА предупреждения всегда обращен в будущее. Решение, прислушиваться или нет к предупреждению, принимает сам адресат после оценки своего положения [6].

5. Прагматическое значение **угрозы** РА неодобрения.

В нашем исследовании РА угрозы в англоязычном ПД встречается редко, в 4% случаев. РА угрозы – это агрессивный РА [17]. РА угрозы, как и РА предупреждения, также обращен в будущее [10], однако в отличие от РА предупреждения, при РА угрозы требование должно быть исполнено адресатом незамедлительно [6]. Говорящим прямо озвучиваются неблагоприятные последствия для адресата в случае невыполнения им определенных требований.

Материал нашего исследования представляет РА угрозы, выражаемые условием (первым типом условных предложений): *'If you do X, you will get Y'* [20].

Так, в примере 6 ученица была вызвана к директору за бранную речь на уроке.

6) *Principal: If you use a word like this again in my school, it'll be your last. Do you understand?* (к/ф «EasyA», 2010).

Условное предложение выражает то, что не надо делать *use word like this again*, условие усиливается за счет наречия *again*, придающее эмоциональную окраску «еще хотя бы один раз». Главное предложение выражает неблагоприятные последствия для ученицы, которые выражаются *it'll be your last*, то есть она может быть отчислена из школы в случае неисполнения требования директора.

6. Прагматическое значение **критики** РА неодобрения.

РА критики – это оценочное высказывание, иллюкативной целью которого является выражение негативного мнения говорящего по поводу чего-либо [1]. В нашем исследовании РА критики встречается в 4% случаев.

Для эффективного воздействия критика должна быть конкретной, конструктивной и относиться к делу, к реальным результатам. Используя критику, необходимо точно знать недостатки работы критикуемого [21]. В иностранных источниках критиковать кого-либо означает «to find fault (with something); to evaluate (something), and judge its merits and faults» [22].

В примере 7 учитель критически оценивает сочинение ученика.

7) *Teacher: No, it's not right. The monster's birth he's talking about is his own evil plan. See, he knows he's doing bad. He just doesn't care* (к/ф «Dismissed», 2017).

Негативное мнение учителя выражено фразой *No, it's not right*. Однако далее учитель подробно объясняет, в чем заключается ошибка, что ученик не понял суть героя, и на самом деле характер героя другой. Конструктивные, конкретные замечания и являются признаком РА критики.

Таким образом, РА критики является не просто выражением негативной оценки, но и конкретным указанием на ошибки и предложением по ее исправлению.

7. Прагматическое значение **порицания** РА неодобрения.

В материале нашего исследования РА порицания встречается в 3% случаев. Порицание, в отличие от критики, по преимуществу относится не к делу непосредственно, а к людям [21]. Порицание всегда связано с морально-поучительным моментом [12]. Назидательный смысловой компонент всегда присутствует в семантике порицания [9].

Рассмотрим пример 8, в котором ученик стучит линейкой по столу во время урока, создавая шум и отвлекая других.

8) *Teacher: You have no right to disturb the other children trying to learn. If you wish to fail, do it quietly* (к/ф «The Marva Collins Story», 1981).

В выражении порицания учительница делает акцент не на самом факте, что ученик ведет себя неподобающе, а на том факте, что он отвлекает других учеников, которые стараются учиться, и это неправильно. Это и является



отличительной чертой порицания. Учительница пытается воспитать в ученике морально-этические качества, такие как уважение к другим.

Целью РА порицания является выражение неодобрения, осуждения деятельности поведения учеников, не соответствующих общепринятым нормам [2].

Низкая частотность РА порицания в англоязычном ПД связана с тем, что некоторые признаки порицания не соответствуют особенностям англоязычной коммуникативной культуры. К таким признакам порицания можно отнести, во-первых, более высокий статус адресанта порицания [2; 9], а во-вторых, для порицания характерно употребление модальных слов долженствования [2]. В англоязычной же культуре педагог стремится не демонстрировать свой статус и сохраняет партнерские отношения.

Итак, в англоязычном ПД РА неодобрения – это выражение отрицательной оценки лицом выше по статусу (т.е. преподавателем) с целью изменить поведение, успеваемость, внешний вид и пр. у лиц ниже по статусу (т.е. учащихся). Отличительной чертой англоязычного ПД является стремление к партнерским отношениям, сотрудничеству и демонстрация уважения личности учащихся, что объясняет приоритет в выборе определенных способов неодобрения. Так, результаты проведенного исследования показали, что прагматика РА неодобрения полифункциональна, причем прагматические значения упрека и замечания-коррекции характеризуют менталитет и культуру англоязычных педагогов.

#### Список литературы

1. *Бачурка М.С.* Прагматическая специфика оценочных речевых актов, стратегий и тактик в русскоязычном и англоязычном педагогических дискурсах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2017. 24 с.
2. *Бачурка М.С.* Порицание: прагмалингвистический анализ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2017. №5 (71). С. 59–61.
3. *Безуглая Л.Р.* Вербализация имплицитных смыслов в немецкоязычном диалогическом дискурсе. Харьков.: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2007. 332 с.
4. *Вольф Е.М.* Функциональная семантика оценки / вступ. ст. Н.Д. Арутюновой, И.И. Чельшевой. 3-е изд., стереот. М., 2006. 280 с.
5. *Дубровская Т.В.* Речевые жанры «осуждение» и «обвинение» в русском и английском речевом общении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2003. 26 с.
6. *Ерофеева Е.В.* Речевые акты угрозы и предупреждения и их косвенная реализация во французском дискурсе // Политическая лингвистика. 2014. №4 (50). С. 240–247.
7. *Квашина В.В.* Оценочность как языковая категория в современной лингвистике // Филологические науки. Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. №5 (21). С. 250–255.
8. *Миронова М.В.* Конструкции неодобрения и порицания в монологических единствах // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2012. №4/1 (22/1). С. 136–139.
9. *Мицеева Э.Х.* Разграничение жанров, содержащих отрицательную оценку действий оппонента в деловой речи [Электронный ресурс] // Материалы III Общероссийской студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». Волгоград, 2011. URL: <https://www.rae.ru/forum2011/49/1995> (дата обращения: 22.02.2018).

10. *Озюменко В.И.* Выражение эмоций грамматическими средствами английского языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2015. №1. С. 126–143.
11. *Сальникова Ю.А.* Формирование имплицитной оценочной ситуации в американском газетном дискурсе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №86. С. 231–238.
12. *Солодилова И.А.* К проблеме описания оценочных речевых актов (на материале немецкого языка) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. №1 (1). С. 184–192.
13. *Стексова Т.И.* Упрек // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 728–729.
14. *Суханкина Е.Н.* Требования и замечания как педагогические речевые жанры // Русская словесность. 2007. №1. С. 59–62.
15. *Темургазина З.К., Бачурка М.С.* Речевые акты похвалы и одобрения в педагогическом дискурсе // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т.8. №1. С. 97–105.
16. *Шилихина К.М.* Вербальные способы модификации поведения и эмоционально-психологического состояния собеседника в российской и американской коммуникативных культурах: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1999. 181 с.
17. *Эпштейн О.В.* Языковое оформление речевого акта угрозы (на материале английского политического дискурса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2009. №1 (3). С. 216–220.
18. *Murphy R.* English Grammar in Use. Cambridge University Press. 4th. ed., 2012. 398 p.
19. URL:<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/>
20. URL:<http://englishgu.ru/future-simple/>
21. URL:[http://studbooks.net/711089/psihologiya/konferentsiya\\_peregovory\\_zhaloba](http://studbooks.net/711089/psihologiya/konferentsiya_peregovory_zhaloba)
22. URL:<https://wikidiff.com/criticize/reprove>
23. URL:<https://www.merriam-webster.com/dictionary/remark>

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОММЕНТАРИЕВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM

**Тетерлева Елена Валерьевна**

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

**Портнова Ирина Владимировна**

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

## GRAMMATICAL FEATURES OF THE ENGLISH COMMENTS IN INSTAGRAM SOCIAL NETWORK

**Elena Teterleva, Ph.D**

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

**Irina Portnova**

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

**Аннотация:** статья посвящена изучению морфологических и синтаксических особенностей английских комментариев социальной сети Instagram.

**Ключевые слова:** социальная сеть Instagram; интернет-коммуникация; интернет-комментарий; морфологические особенности; синтаксические особенности.

**Abstract:** the article presents research on Instagram social network in terms of morphological and syntactic features of English comments.

**Key words:** social network Instagram; Internet communication; Internet comment; morphological features; syntactic features.

Общение в социальных сетях становится неотъемлемой частью жизни современного человека, благодаря чему Интернет-коммуникация приобретает все большие масштабы, привлекая тем самым огромное внимание со стороны лингвистов. Общаясь в Интернете, человек обычно не задумывается о том, как грамматически и лексически правильно выразить свою мысль. Режим реального общения в Интернете не дает возможности обдумать то, что хочется сказать. На первое место вырвалась скорость общения и передачи информации, а не правильность написанного. Удивительно то, что ни адресат, ни адресант не придают большого значения ошибкам при передаче информации в виртуальном пространстве.

Общение в Интернете не ограничено никакими языковыми рамками, именно поэтому Интернет-среда пестрит разнообразием ошибок, которые претендуют на то, чтобы сменить свой статус «ошибок» на «особенности речевой грамматики Интернет-коммуникации». В подходах к определению понятия «интернет-коммуникация» нет однозначного толкования, полностью описывающего данный процесс. Остановимся на следующем: «Интернет-общение – особый вид общения, который строится на основе определенных компьютерных технологий и совмещает особенности устной и письменной форм коммуникации» [1].

Интернет-коммуникация имеет свои особенности и характеристики. Компьютерная коммуникация является опосредованной и может быть как краткой, так и неограниченной во времени, сливая личность автора и читателя, не разделяя участников коммуникации на социальные классы и не ограничивая их в выборе языковых средств и рамками норм языка. Что же касается психологических особенностей общения в сети, здесь наблюдаются крайние различия с живым общением. Так, важнейшими характеристиками явились анонимность, безответственность участников общения по отношению друг к другу из-за создания иллюзорной свободы в Интернете, а также затрудненность передачи эмоционального компонента общения, обуславливая появление смайликов [2; 5].

Мы остановимся на Интернет-комментариях в социальной сети Instagram. Instagram – социальная сеть, в которой насчитывается свыше ста миллионов активных пользователей, которые общаются между собой с помощью фотографий и видео, а также благодаря комментариям к ним.

Комментарий в социальной сети Instagram является реакцией пользователей на опубликованные фотографии или видео. Структура комментария включает в себя имя пользователя, фотографию его профиля и сам текст комментария. Содержание Интернет-комментария носит вербальный характер, дополненный невербальными компонентами. Эти компоненты могут быть выражены знаками препинания, заглавными буквами или эмоджонами [3].

Интернет-комментарий как способ общения имеет свои характеристики, например, скорость коммуникации в сети, которая в свою очередь влияет на кратко/долгосрочность общения, проявление разговорного стиля общения, активное использование невербальных средств общения [4].

Нами было проанализировано 1000 англоязычных комментариев социальной сети Instagram с целью выявления их грамматических особенностей. В ходе анализа языкового материала выяснилось, что оформление высказываний в Instagram имеет свои особенности как в морфологии, так и синтаксисе. В результате нам удалось классифицировать грамматические особенности оформления комментариев сети Instagram следующим образом:

#### **Морфологические особенности англоязычных комментариев:**

1. Неправильное образование множественного числа существительных

Данная особенность встречается достаточно редко и занимает лишь 2% от общих исследуемых морфологических единиц. Например: *Lol the peoples.*

#### 2. Опущение модального глагола

Несмотря на отсутствие модального глагола, участники коммуникации понимают друг друга без затруднений. Данная морфологическая особенность не распространена в сравнении с остальными явлениями и занимает лишь 3%. Например: *You try this later. People open their mind.*

#### 3. Ошибки в употреблении сравнительной формы прилагательных

Правила в образовании сравнительной/превосходной степени прилагательных претерпевают некоторые изменения и упрощаются. Процент встречаемости данного явления невысок – 3%. Например: *This is the stuff that makes me the most happy.*

#### 4. Ошибочное употребление артикля

Особенности в употреблении артикля занимают лишь 6% в материале нашего исследования. Например: *What deep conversation! Finally a good news.*

#### 5. Ошибочное употребление грамматического времени

Упрощение языка в контексте грамматических времен и использование не всех видовременных форм глагола отражены в данной морфологической особенности Интернет-общения. Среди исследованных нами морфологических явлений данная особенность встречается в 8% языкового материала. Например: *The dogs have been bought as xmas presents then the new owners abandon them again. I wish she stop kicking them. When they already broke the toys you bought them.*

#### 6. Неверное употребление предлогов

Единицы, попавшие в фокус исследования, показывают явное отклонение от норм употребления предлогов в современном английском языке – 10% случаев. Например: *I need this in my birthday. How to did she do this? I would wear this the middle of July. Wait than you can't celebrate it.*

#### 7. Подмена местоимений

Еще одно часто встречающееся явление в англоязычных комментариях – подмена местоимений или неверная форма их использования – 15% случаев. Например: *Hey, send me a pic of your. Let them eat there icecream.*

#### 8. Ошибки в употреблении формы слова

17% языкового материала демонстрирует данную особенность. Например: *This is so faked. We could've be there. Animal loves unite.*

#### 9. Опущение апострофа

Опущение апострофа – самая частотная морфологическая особенность в материале нашего исследования – 35%. Например: *Id be able to manage this. Youre not follow in her. This isnt realistic come on guys. Not hey arent.*

### **Синтаксические особенности англоязычных комментариев:**

#### 1. Нарушение порядка слов в предложении

Современный английский язык характеризуется строгой структурой предложения, в которой синтаксическая позиция довольно строго закреплена, но в Интернете эта структура не так значима. Данная особенность встречается

в 10% исследуемого материала. Например: *What it is? How you beautiful so? Do you fail **always** at maths?*

2. Нарушения в согласовании подлежащего и сказуемого

13% синтаксических особенностей приходится на нарушения в согласовании подлежащего и сказуемого. Например: *She **look** like. Suddenly everyone **look** decades younger. Even the baby **know**.*

3. Опущение вспомогательного глагола

Структура построения английского вопроса претерпела наибольшие изменения в процессе Интернет-общения как таковом и в англоязычных комментариях, в частности. Данная особенность составляет 18% от общего числа синтаксических особенностей. Например: *Whats he say? How many came back after xmas? You see this?*

4. Неполные предложения

Интернет-комментарий как жанр общения пестрит наличием неполных предложений, о чем свидетельствует 26% языкового материала. Например: *Made me think of you. Already saw it. Thought you would appreciate it.*

5. Отсутствие сказуемого/части составного сказуемого

Комментарии, попавшие в фокус исследования, иллюстрируют опущение части составного сказуемого – глагола «to be». Отсутствие сказуемого или составной его части оказалось самой часто встречающейся синтаксической особенностью комментариев Instagram – 33%. Например: *You the first. You beautiful. Hope you good. You so pretty.*

Несмотря на то, что выделенные нами грамматические особенности комментариев социальной сети Instagram воспринимаются как отклонения от норм современного английского языка, это не всегда может свидетельствовать о безграмотности участников общения. Одна из известных причин – скорость передачи информации. Помимо этого, данные грамматические явления представляют собой альтернативные способы выражения эмоций и чувств участников общения. Таким образом, наличие определенных грамматических особенностей является еще одним инструментом невербального общения, используемым для достижения экспрессивности, эмоциональности и выразительности речи собеседников в социальной сети Instagram.

### Список литературы

1. Азимов Э.Г, Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Изд-во ИКАР, 2009. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari\\_ma\\_anyagok/azimov\\_slovar.pdf](http://szlavintezet.elte.hu/russian/segedanyag/tanari_ma_anyagok/azimov_slovar.pdf)
2. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2005. 265 с.
3. Мельник М.В. Комментарий как жанр интернет-коммуникации // Система і структура східнослов'янських мов. 2014. № 7. С. 113–117.
4. Павлов М.А. Своеобразие жанра интернет-комментария в социальных сетях // Наука и образование: новое время. 2017. №2. С. 101–108.
5. Шевченко И.С. Психологические особенности Интернет-общения. 2007. [Электронный ресурс]. URL <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/hl.htm>

# ПРОБЛЕМЫ СИНОНИМИИ ТЕРМИНОВ В ТЕРМИНОЛОГИИ «ЭКОЛОГИЯ ВОДЫ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Тетерлева Елена Валерьевна**

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

**Торхова Елена Владимировна**

студентка 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.Пермь  
E-mail: torkhova.e95@mail.ru

## PROBLEMS OF TERMINOLOGICAL SYNONYMS IN THE TERMINOLOGY "ECOLOGY OF WATER" IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

**Elena Teterleva, Ph.D**

Associate Professor, English Language Department  
PermState Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: teterlevael@yahoo.com

**Elena Torkhova**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741  
PermState Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: torkhova.e95@mail.ru

**Аннотация:** в статье раскрывается содержание понятий «синоним», «синонимия», «терминологическая синонимия». Обобщаются теоретические взгляды относительно сущности явления синонимии в терминологии. Исследована проблематика синонимов терминосистемы «экология воды».

**Ключевые слова:** синоним; термин; синонимия; терминология; абсолютные синонимы; варианты; дублиеты; терминология «Экология воды».

**Abstract:** the article deals with the concepts of "synonym", "synonymy", "terminological synonymy". Theoretical accounts on synonymy in terminology are discussed. The paper is an attempt at the analysis of the synonymic system "ecology of water".

**Key words:** synonyms; terms; synonymy; terminology; absolute synonyms; variants; doublets; terminology "Ecology of water".

Явление синонимии в терминологии относится к проблемным вопросам лингвистики в целом и терминологии в частности. Проблема синонимии, изучение которой длится столько же времени, сколько существует филология, еще далека от разрешения. Поэтому нет ничего удивительного, что в применении к терминам этот вопрос вызывает такое же множество разнообразных суждений, как и относительно синонимии лексических единиц в целом [2].

Лингвистическая природа синонимии определяется различной степенью семантической близости языковых единиц и объясняется асимметрией знака и значения, их неустойчивым равновесием. В научной литературе «синонимы» определяются как слова, относящиеся к одной части речи, по-разному звучащие и пишущиеся, но одинаковые или близкие по смыслу, как слова тождественные по значению или различающиеся оттенками значений, которые используются для перефразирования и уточнения смысла речевого акта [3].

Синонимия как лингвистическое явление, считающееся в лексике одной из важнейших системообразующих категорий, соединяет факты языка, относящиеся к разному времени, различным местностям и речи разных слоев населения. В одном синонимическом ряду находятся устаревшие и новые, диалектные, просторечные и жаргонные слова. Синонимический ряд позволяет найти словесное выражение для каждого понятия во всем разнообразии его возможных оттенков [7].

В современном языкознании представлены различные точки зрения относительно синонимии в языке – одни ученые утверждают, что слова-синонимы обогащают язык, другие считают синонимию отрицательным и нежелательным явлением. Но, все же, большинство ученых считают существование синонимов в общеупотребительном языке явлением положительным.

Терминологическая синонимия сегодня также вызывает бурные дискуссии лингвистов.

Термин (от лат. *terminus* – «граница») означает «слово или словосочетание специальной научной речи, которое создается (принимается, заимствуется) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [12]. От обычного слова или словосочетания термин отличается точностью семантических границ.

Спецификой термина является то, что независимо от контекста он (в идеале) имеет лишь одно значение, и поэтому термины-синонимы для обозначения одного понятия считаются в терминологии нежелательными.

Проблеме синонимии в терминологии посвящено много исследований известных ученых, однако к настоящему моменту так и не сложился однозначный взгляд на сущность этого языкового явления. Дискуссионными остаются такие вопросы, как выяснение границ терминологической синонимии, определение критериев синонимичности в терминологии, соотношение синонимии и вариантности [2].

Исследователи, считающие терминологическую синонимию негативным явлением (Е.И. Толикина [9]), полагают, что она нарушает структурную целостность терминосистемы, затрудняет ее функционирование; термины, которые вступают в синонимические отношения, являются часто лишними и нарушают обязательное условие терминологии – отсутствие у термина синонимических соответствий; затрудняет овладение терминологией; мешает представлению информации и неоднозначному ее восприятию [2].



Другие ученые (О.С. Ахманова [1], В.П. Даниленко [5]) утверждают, что термины-синонимы полезны, поскольку каждый из них по-разному раскрывает содержание понятия; существование терминов-синонимов способствует семантическому развитию терминосистемы в целом, помогает найти путем отбора наиболее целесообразное название для обозначения определенного понятия; наличие синонимов в терминологии позволяет избежать повторов при изложении материала; термины-синонимы полностью обеспечивают коммуникативные потребности пользователей [8].

В.М. Лейчик оценивает наличие синонимов в терминологии как закономерный результат развития науки и увеличения объема научного знания об объекте [6].

Термины синонимы не образуют синонимический ряд, поскольку каждая терминологическая единица стремится к полному выражению основного содержания понятия, а не к передаче оттенков значения, как в общеязыковой системе, у них нет эмоционально-экспрессивных, стилистических и оттеночных различий.

Терминологическая синонимия отличается от общеязыковой тем, что не выполняет стилистических функций. В терминологии синонимы соотносятся с одним и тем же понятием и объектом, но не характеризуют разные его свойства, а лишь освещают один и тот же предмет с разных позиций, но под разным углом зрения [5].

Признаки синонимов в терминологии в чем-то совпадают с признаками синонимов в общеязыковой лексике, в частности, они обозначают то же понятие, могут обозначать тот же предмет, способны к взаимозаменяемости в тексте без потери ими основного значения. Однако синонимы в терминологии имеют и свои особенности, которые отличают терминологическую синонимию от общеупотребительной. Они часто тождественные по значению; являются синонимами по денотату и сигнификату одновременно; абсолютно не меняют смысла высказывания; могут иметь различия в понятийном плане, могут отличаться семантикой словообразовательных элементов, особенностями функционирования; не противопоставляются по признаку эмоционально-экспрессивной значимости, имеют разделение в рамках научного стиля (академический и научно-популярный) [2].

Хотя синонимия – неизбежный продукт развития терминологии, и проблема синонимии терминов относится к числу актуальных, однако в лингвистической литературе не существует единого мнения в отношении терминологической синонимии.

Для обозначения синонимии терминов, исследователи предлагают использовать такие понятия как «равнозначность», «дублетность», «эквивалентность», «вариантность». Термин «дублет», по нашему мнению, нецелесообразно использовать при анализе терминосистем ввиду его полисемантической природы. Кроме того, это понятие не исчерпывает всего многообразия языковых форм некоторых терминов-синонимов. Мы считаем

целесообразным использование терминов «терминологические синонимы» или «термины-синонимы».

Интерес к терминологической синонимии связан с фактом распространения синонимии в различных терминосистемах, что создает в свою очередь определенные трудности в сфере профессиональной коммуникации.

Явление синонимии терминов, свойственное этапу становления любой научной дисциплины, присуще и лингвоэкологии. Широкое распространение это явление получило в конце XX века, когда процесс разрастания терминосистемы лингвоэкологии был обусловлен экстралингвистическими факторами (зарождением новой области знания – экологии, которое свидетельствует о взаимосвязи человека и окружающей среды, и необходимости заботы о будущем человечества), так и лингвистическими факторами (интенсификация неологизмов, словообразовательных процессов, заимствований).

Наиболее полной, отражающей все возможные типы терминов-синонимов является классификация, разработанная С.В. Гриневым-Гриневицем [4].

В данной классификации для выражения отношений абсолютной и условной синонимии терминов и эквивалентности разноязычных терминов исследователь предлагает термин «равнозначность».

Равнозначные термины, по мнению С.В. Гринева-Гриневица [4], имеют одинаковое или подобное значение, и используются для наименования одного и того же понятия. Форма такого термина семантически прозрачна, легко понятна и поэтому удобна. Они подразделяются на термины-синонимы, являющиеся равнозначными терминами одного языка, и эквиваленты, представляющие собой разноязычные равнозначные термины.

Термины-синонимы разделяются на абсолютные синонимы (синонимы с тождественным значением) и условные синонимы (синонимы с подобным значением).

Под абсолютными синонимами исследователь понимает синонимы, не имеющие семантических и стилистических различий, но отличающиеся по сочетанию. Синонимы не одинаковы по своему звучанию, структуре и происхождению.

Под условными синонимами С.В. Гринев-Гриневиц [4] понимает термины с нетождественным, но подобным значением, позволяющим в определенных условиях использовать их как равнозначные. Условные синонимы автор делит на квазисинонимы и разнопонятийные синонимы, например: *magmatic water – juvenile water*; *turbidity of water – silt content*; *water loss – unaccounted-for water*; *runoff* (the flow of water in a stream, usually expressed in a cubic foot per second; the net effect of storms, accumulation, transpiration, melting, seepage, evaporation and percolation); *flow* (the forward continuous movement of a fluid, such as gases, vapors or liquids, through closed or open channels or conduits).

Абсолютные синонимы автор подразделяет на варианты и дублеты.

К вариантам относятся синонимы, представляющие собой варианты одного и того же термина, полностью совпадающие в своем значении,

но имеющие различия на графическом, фонетическом или морфолого-синтаксическом уровнях). Варианты в свою очередь делятся на:

- графические варианты (такие термины рассматриваются как английский и американский варианты правописания), например: *vapour – vapor, colour – color, seawater – sea-water, riverwater – river-water*;

- фонетико-графические варианты (варианты, различающиеся только произношением и вариантным написанием одинаковых лексем), например: *lenitic eco system – lentic eco system*;

- морфологические варианты (варианты, различающиеся только словоизменительным аффиксом), например: *water – waters, waste effluent – waste effluents, inland water – inland waters, waste quality criterion – water quality criteria*;

- словообразовательные варианты (варианты, различающиеся только словообразовательными аффиксами), например: *meteoric – meteorological, meteoric water – meteorological water, oxygen-freewater – oxygenless water*;

- синтаксические варианты (варианты, отличающиеся синтаксической моделью образования), например: *waterbody – body of water, water quality – of water*;

- морфолого-синтаксические варианты, имеющие множество разновидностей. Приведем некоторые из них:

- а) эллиптические варианты – морфолого-синтаксические варианты, образованные эллипсисом (пропуском одного из компонентов) многокомпонентного термина, без изменения его значения. Например: *wastewater – waste, water quality monitoring – water monitoring, water resources conservation – water conservation*;

- б) композитные варианты – варианты, образованные сложением слов или основ многокомпонентного термина, например: *run-off – runoff, waste water – wastewater, ground water – groundwater*;

- в) аббревиатурные варианты образованы сложением начальным букв многокомпонентного термина.

Дублеты – синонимы, представляющие собой пары, совершенно различных по форме терминов, полностью совпадающие в своем основном значении, но различающиеся по ареалу распространения, источнику и времени возникновения, разноязычные, т.е. исконные и заимствованные или из разных языков. Дублеты подразделяются на следующие:

- разновременные дублеты – дублеты, отличающиеся хронологическим статусом, например: *freshwater/Am/– sweetwater/Br/* (пресная вода);

- разноязычные дублеты – дублеты, заимствованные из разных языков, например: *water sample* (O.Fr. *essample, example*) – *water specimen* (L. *specimen*); *underground water* (A. Sax. *grund*) – *subterranean water* (L. *terra*) – *subsurface water* (Fr. *surface*); *overland flow – overland run off; rive rflow – river run off; storm flow – storm run off; solid flow – solid run off*.

Анализ выборки терминов-синонимов терминологии «Экология воды» в современном английском языке, общим объемом 212 терминологических единиц, показал, что 148 терминов являются терминами синонимами-словосочетаниями, а 64 единицы относятся к терминам синонимам-словам, т.е. процентное соотношение между терминами синонимами-словосочетаниями и синонимами-словами составляет 70% : 30% соответственно.

Наиболее распространенными синонимами оказались «абсолютные синонимы» (128 единиц терминов синонимов-словосочетаний (86%) и 48 терминов синонимов-слов (75%). Дублетов было выделено 74 синонима-словосочетания (50%) и 34 синонима-слова (53%). Вариантов было выделено 53 единицы синонимов-словосочетаний (36%) и 14 терминов синонимов-слов (22%).

«Условные синонимы» были выявлены в 20 случаях и составили 14% от общего числа исследуемых примеров словосочетаний и 16 единиц (25%) терминов синонимов-слов.

В рамках использованной нами классификации С.В. Гринева-Гриневича представлены все основные типы синонимов – «абсолютные синонимы», в т.ч. варианты и дублеты, и условные синонимы. Термины-эквиваленты нами не были обнаружены. Абсолютные синонимы во всех случаях являются эквивалентными в смысле употребления, т.е. заменяют друг друга, удовлетворяя этим принцип однозначности.

Итак, в синонимии терминов синонимов-слов и синонимов-словосочетаний терминологии «Экология воды» наиболее распространенными являются «абсолютные синонимы», из которых дублеты занимают лидирующую позицию. Дублетность как разновидность синонимии наиболее свойственна именно терминологии. Характерной чертой терминов-дублетов является то, что они соотносятся с тем же объектом и не имеют никаких семантических различий.

#### Список литературы

1. *Ахманова О.С.* Терминология лингвистическая. М.: Языкознание, 1998. 340 с.
2. *Ворона И.И.* К вопросу терминологической синонимии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (21): в 2 ч. Ч. II. С. 50–54.
3. *Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю.* Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. 105 с.
4. *Гринёв-Гриневич С.В.* Введение в терминоведение. М.: Изд-во МГУ, 1993. 309 с.
5. *Даниленко В.П.* Терминология и норма: о языке терминологических стандартов. М.: Наука, 1972. 120 с.
6. *Лейчик В.М.* Термины-синонимы, дублеты, эквиваленты, варианты // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования: межвуз. сб. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1973. Вып. 2. С. 103–107.
7. *Новиков Л.А.* Синонимия как функция // Избранные труды. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. Т. 2. С. 538–553.

8. *Русинова Л.Н.* О некоторых вопросах упорядочения и стандартизации терминологии (терминологическая синонимия) // Термины в языке и речи. Горький: Изд-во ГГУ, 1985. С. 25–31.
9. *Толикина Е.И.* Некоторые лингвистические проблемы изучения термина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: Наука, 1971. С. 57–67.
10. Англо-русский экологический словарь. М.: БЭС, 1996. 781 с.
11. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал, 2004. 365 с.
12. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев. М.: Советская энциклопедия, 1983. 836 с.
13. *Ярцева В.Н.* Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 682 с.
14. *Gvishiani N.* Terminology in English Language Teaching (with a Glossary of Russian-English Linguistic Terms). М.: МГУ, 2013. 157 p.

## **II. ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ**

***Балтаева Мария Наилевна***

*студентка магистерской программы*

*«Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве»*

*E-mail: baltaeva.masha@gmail.com*

***Исправникова Анастасия Сергеевна***

*студентка магистерской программы*

*«Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве»*

*E-mail: ispravnikova.nastya@gmail.com*

***Поздеева Мария Валериевна***

*студентка магистерской программы*

*«Иностранный язык в лингвополикультурном образовательном пространстве»*

*E-mail: marypozdeeva@yandex.ru*

***Миндиярова Татьяна Николаевна***

*старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков,*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: fernstudium@pspu.ru*

### **THEORETICAL BASIS OF UNDERGRADUATE STUDENTS' INDEPENDENT WORK ORGANIZATION USING ELECTRONIC LEARNING TOOL**

***Maria Baltaeva***

*Master of the Faculty of Foreign Languages*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: baltaeva.masha@gmail.com*

***Anastasia Ispravnikova***

*Master of the Faculty of Foreign Languages*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: ispravnikova.nastya@gmail.com*

***Maria Pozdeeva***

*Master of the Faculty of Foreign Languages*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: marypozdeeva@yandex.ru*

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов бакалавриата при овладении иностранным языком. Кроме того, определен возможный путь решения данной проблемы с помощью электронного учебного пособия.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, овладение иностранным языком, образовательный процесс, электронное учебное пособие, образовательные технологии.

**Abstract:** this paper discusses the problem of undergraduate students' independent work organization while studying foreign language. Moreover, a possible way of this problem's solution with the help of electronic learning tool was determined.

**Key words:** independent work, studying foreign language, educational process, electronic learning tool, educational technologies.

В связи с интенсификацией процесса глобализации в мире начало XXI века ознаменовалось существенными изменениями в характере иноязычного образования. Условия полилингвального и поликультурного общества выдвигают новые требования к выпускнику вуза, бакалавру. Современное общество ставит перед высшей школой задачу подготовки специалиста знающего, мыслящего, умеющего самостоятельно добывать и применять знания на практике. Решение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема овладения студентами методами познавательной деятельности в условиях самостоятельной работы.

В настоящее время целью является формирование такой личности, которая была бы способна самостоятельно решать общественные, научные, производственные задачи творческим путем, совершенствуя имеющиеся умения, могла критически мыслить, умела вырабатывать и отстаивать собственные убеждения и точку зрения [7].

Человек усваивает часть знаний, такие как опыт и впечатления, происходящие с ним, как нечто вполне привычное, нормальное, другая же часть должна быть изучена и проанализирована. Раньше предполагалось, что вся ответственность за приобретение различных сведений лежит на школах или наставниках, что основная их задача — передача определенного количества информации, однако же в настоящем общеобразовательные учреждения направлены на выполнение несколько других задач, таких, как воспитание у обучающихся желания и стремления к самосовершенствованию и постоянному обновлению собственного запаса знаний, так же на развитие умения применить приобретенный теоретический опыт на практике и, в дальнейшем, продолжить его использовать в жизни [3].

Одной из важнейших задач высшей школы является обеспечение осознанной деятельности студентов при изучении иностранного языка

и создание действенной мотивации к изучению данного предмета. Эффективное овладение иностранным языком как средством, обеспечивающим потребности социально — культурной деятельности, предполагает, прежде всего, умение самостоятельно работать над изучением языка, поддерживать и пополнять свои знания и умения, развивать свою коммуникативную и информационную культуру. Следовательно, и в процессе обучения иностранному языку осуществляется переход к продуктивным образовательным технологиям, которые ориентированы на самостоятельную учебную деятельность. Студенты-бакалавры должны уметь извлекать пользу из такого рода деятельности с целью совершенствования своих лингвистических знаний, умений и навыков.

Самостоятельность, как необходимое качество личности и как умение действовать самому, опираясь на свои взгляды и причины, не поддаваясь влиянию внешних факторов, крайне необходима для каждого, в особенности для студентов, для которых самостоятельное освоение новых знаний, видов и форм труда является одной из ведущих видов деятельности. Как показывают различные исследования и научные работы в области психологии и педагогики, самостоятельная работа является одним из самых практичных и успешных путей повышения мотивации к обучению среди студентов и активизации их на занятии, а также увеличения эффективности знаний. Данный вид работы занимает важное место в современной учебной программе, поскольку считается, что студент приобретает знания в большой степени за счет личной самостоятельной учебной деятельности.

Предполагается, что именно самостоятельная работа позволяет выработать высокую культуру умственного труда, которая, прежде всего, подразумевает под собой потребность в самостоятельной деятельности, которая включает в себя желание студента вникнуть в сущность вопроса, изучить нерешённые проблемы самостоятельно. Работая в таком режиме, человек развивается как индивидуальная личность, в процессе работы выявляя свои уникальные способности, наклонности и интересы, которые являются основным подспорьем для развития умения анализировать факты и явления. Самостоятельная работа учит самостоятельному критическому мышлению, которое, несомненно, приводит к творческому развитию и выработке собственных взглядов мнения, позиции.

Совершенно естественно, что студентам не под силу овладеть умениями самостоятельной работы мгновенно, и их практическая, самостоятельная деятельность должна быть организована так, чтобы, проявляя свою смекалку, воображение и, главное, самостоятельность, они могли попробовать преодолеть нарастающие трудности, достигая поставленных целей. При помощи такой организации навыки самостоятельной работы, выработанные у студентов в течение учебного процесса, должны остаться на всю жизнь.

Введение и использование компьютеров в образовании привело к образованию совершенно нового поколения информационных образовательных технологий, позволяющим повысить качество образования, создать новые средства педагогического воздействия и влияния, а также



взаимодействовать педагогам и обучаемым с современной техникой на новом уровне. Поэтому компьютеризированная форма самостоятельной работы в настоящее время является одной из широко распространенных, поскольку является целенаправленной, внутренне мотивированной, кроме того студент имеет возможность самостоятельно изменять процесс работы соответственно с индивидуальными потребностями. При помощи таких компьютерных средств обучения студент не столько усваивает готовые знания, сколько обучается умениям самообразования, на что и рассчитывает современная образовательная парадигма. Работа при таких условиях позволяет контактировать с преподавателем не напрямую, а при помощи интерактивных программ и аудиовизуальных средств [4].

На современном этапе развития системы образования одним из способов активизации учебной деятельности обучающихся, а также одной из мотивационных составляющих образовательного процесса является использование информационных технологий. Интеграция упомянутых электронных информационно-образовательных ресурсов в образовательный процесс влияет на развитие поисковой, научно-исследовательской, самостоятельной, деятельности обучающихся, на повышение их познавательного и профессионального интереса. В условиях мировой компьютеризации преимущества использования электронного учебного пособия являются весьма очевидными, поскольку оно является мощным катализатором для студентов, хранящий в себе огромный мотивационный потенциал, обеспечивающий креативность и соответствующий принципам индивидуального обучения. Благодаря этому такое средство, как электронное учебное пособие позволяет повысить эффективность самостоятельной работы в овладении определенными дисциплинами, предусмотренными учебной программой [2].

Необходимо отметить, что электронное пособие – это не электронный вариант книги, где отображена та же информация, что имела в печатном источнике, или что есть возможность перехода из оглавления по гиперссылке на искомую главу. В зависимости от вида проведения учебного занятия (лекция, семинар, текст, самостоятельная работа) сам ход занятий должен быть выстроен логично и соответствующим образом для достижения эффекта от использования такого пособия. При тщательном изучении и дальнейшем грамотном использовании электронного пособия, оно может стать прочной опорой и мощным инструментом для самостоятельного изучения большинства дисциплин самими студентами.

Различные разработанные электронные пособия упрощают процесс изучения и/или повторения теоретического материала: если какая-то часть материала была пропущена обучающимся или же не до конца понята, то такие пособия дают доступ к материалу для самостоятельной работы. Интерактивная часть, включенная в пособие, позволяет студентам переходить из одного фрагмента материала к другому с возможностью возврата обратно; помимо этого, имеется возможность прерывания и запуска с любого момента

анимационных и видеоматериалов, что значительно упрощает усвоение материала, если именно на этом фрагменте студент испытывает трудности, таким образом, осуществляется принцип индивидуального обучения [6]. Учащийся сам структурирует план своего занятия. Электронное пособие, в отличие от электронного учебника, не навязывает жестких рамок и границ в плане методики изучения учебного материала: учащийся сам может выбирать, необходимо ли ему прослушать лекцию по теме или же поработать с текстом или видеорядом. У электронных пособий имеются так же возможности в презентации учебного материала: учащийся сам может регулировать такие опции, как видео, звук, графика [1].

Более того, самостоятельная работа, организованная при помощи электронного учебного пособия, способствует развитию такого навыка, как самоконтроль. Благодаря включенным в пособие тестовым заданиям, учащиеся могут провести самопроверку усвоенного материала и выявить пробелы в знаниях, которые можно восполнить, изучая материал повторно при помощи пособия [5].

Помимо этого, электронные учебные пособия предоставляют студентам гораздо более широкие возможности работы. Имеется широкий выбор между заданиями, которые так же варьируются по степени сложности, и студент имеет шанс выбрать приемлемый для него уровень.

Электронные учебные пособия также предоставляют возможность выбора вида самостоятельной работы. Работа может осуществляться как аудиторно, так и дома при наличии необходимых средств, студенты могут работать как индивидуально, так в парах и группах, если условия выполнения задания это позволяют.

Включенность разнообразных компьютерных программ и новых технологий также позволяет погрузиться в реалии изучаемого предмета. Различные программы-симуляторы, интерактивные карты, 3D-программы, позволяющие окунуться в атмосферу, помогают добиться наглядности в объяснении явлений и предметов, которые сложно или невозможно встретить в аутентичном окружении. Благодаря этому среди студентов, несомненно, возрастает интерес к изучаемым дисциплинам, а также развивается способность к самообразованию.

Все вышеописанные преимущества находят свое отражение в электронных учебных пособиях при условии, что они разработаны логично, следуют образовательной программе и соответствуют необходимым параметрам. Для этого необходимо знать и следовать технологиям использования электронного учебного пособия для организации самостоятельной работы студентов бакалавриата.

Следовательно, для изучения иностранного языка электронные учебные пособия – это упрощенный вариант поиска необходимой информации. Студенты, использующие такие пособия, отмечают тот факт, что с их помощью они используют свой уникальный подход к изучению языка, подстраивая его под свои особенности и потребности в зависимости от этапа работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что электронные учебные пособия могут выступать в качестве эффективного средства организации самостоятельной работы студентов бакалавриата, а также влияют на формирование их самостоятельности.

### Список литературы

1. *Безукладников К.Э.* Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца : матер. междунар. науч.-практ. конф. (1–3 июня 2009 г., г. Пермь) / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2009. С. 108–112.
2. *Биккулова Г.Р.* Методические основы использования электронных учебных пособий в образовании // Инновации в образовании. 2009. № 7. С. 87–97.
3. *Жарова Л.В.* Учить самостоятельности: Книга для учителя. М., 1993. 203 с.
4. *Колесников А.К., Санникова А.И., Безукладников К.Э.* Современные образовательные технологии для будущего учителя // Alma mater (Вестник высшей школы). 2012. № 1. С. 34–38.
5. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
6. *Зимина О.В.* Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. М.: Изд-во МЭИ, 2003. 267 с.
7. *Павлюкевич Л.В.* Электронные учебные пособия как средство организации самостоятельной работы учащихся при обучении ИЯ. // Современные технологии в профессионально-педагогическом образовании: материалы науч-практ. конф. (2 апр. 2008 г.) / под ред. А.И.Санниковой, Л.А. Косолаповой. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2008. С. 59–63.

# СПЕЦИАЛЬНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КАК ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

*Вахрушева Оксана Валерьевна*  
доцент кафедры иностранных языков  
Пермский военный институт войск национальной гвардии, г. Пермь  
E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

## SPECIAL LINGVO DIDACTIC CONDITIONS AS BASE OF METODOLOGICAL SUPPORT OF CADETS' COMPETENCE OF SELF- ORGANIZATION FORMATION PROCESS IN CASE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE MILITARY INSTITUTION

*Oksana Vakhrusheva*  
Associate Professor of the Foreign Language Department  
The Perm Military Institute of the National Guard Troops, Perm  
E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

**Аннотация:** в статье представлены разработанные автором лингводидактические условия, обеспечивающие эффективную организацию самостоятельной работы курсантов по иностранному языку в военном вузе, ориентированной на формирование компетенции самоорганизации. Инициирование процесса самоорганизации возможно только посредством формирования самостоятельности курсанта. Самостоятельность является тем внутренним вектором, который определяет готовность курсанта к самоорганизации.

**Ключевые слова:** высококвалифицированные военные кадры, иноязычная подготовка, лингводидактические условия, компетенция самоорганизации, самостоятельность, самостоятельная работа.

**Abstract:** the article deals with the developed lingvo didactic conditions ensuring effective organization of cadets' independent work on foreign language learning. This kind of work is orientated to competence of self-organization formation. Self-organization process initiating is possible by cadet's independence formation. Independence is an inner vector that determines the cadet's readiness to self-organization.

**Keywords:** highly-educated military cadre, foreign language training, lingvo didactic conditions, competence of self-organization, independent work.

Проблема реформирования военного образования с опорой на государственную политику в области обороны и образования и вызванная этим необходимость повышения качества подготовки специалистов военного профиля требуют качественно новых образовательных условий, которые благоприятствуют формированию личности обучающихся, способных реализовывать свою профессиональную деятельность в условиях развивающейся поликультурной среды.

В контексте изменения характера несения военной службы, отличающейся повышенным уровнем ответственности офицеров за принятые решения, формирование компетенции самоорганизации будущего военного становится залогом его успешной профессиональной деятельности.

В этой связи важно верно выстроить систему организации иноязычной подготовки для высококвалифицированных кадров военно-технического профиля, которая имеет значимые психологические и онтологические основания.

Иноязычная подготовка курсантов будет отвечать требованиям времени, если будет связана с формированием способности и готовности последних самостоятельно организовывать свою работу по изучению иностранного языка, то есть с формированием компетенции самоорганизации.

Рассмотрим лингводидактические условия, которые являются основой формирования компетенции самоорганизации курсантов военного вуза в процессе изучения иностранного языка.

**- Создание методически организованной, образовательной и развивающей информационной среды;**

Способность курсантов к осуществлению самостоятельной работы по иностранному языку будет прогрессировать при условии организации последней как целостной системы на основе методически организованной, образовательной и развивающей информационной среды через использование реальных и виртуальных средств. Подбор этих средств обусловлен целями и задачами обучения иностранному языку в военном вузе, исходным уровнем подготовки курсантов. Эта среда является средством организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы курсантов по иностранному языку.

Основное информационное наполнение среды обеспечивают профессионально-ориентированные тексты (тексты из отраслевых и специальных источников на иностранном языке, микротексты на иностранном языке тематически соотносящиеся с направлением обучения), иноязычные видео и аудио материалы с профессионально-направленным содержанием.

Профессионально-ориентированный иноязычный текст становится единицей обучения для формирования самостоятельности при реализации следующих требований (И.Л. Бим, Т.С. Серова, Е.Ю. Панина, М.А. Мосина, Т.А. Горева и др.):

- наличие конкретных задач, которые определяют действия и операции, подлежащие формированию;
- проблемная формулировка задач для стимулирования мыслительной и речевой активности курсантов;
- наличие профессионально-значимой информации разного уровня сложности для индивидуализации обучения;
- направленность на обучение определенному виду речевой деятельности;
- соотнесенность с конечной целью обучения по предмету;
- создание мотивации, интереса к процессу или результату;
- обратная связь, рефлексия.

### **- Методическое сопровождение процесса формирования самостоятельности;**

Данное условие предусматривает формирование самостоятельности курсантов за счет методического обеспечения процесса обучения иностранному языку в единстве и взаимообусловленности процессов обучения чтению, аудированию, письму, говорению, осуществляемого преподавателем.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности происходит в рамках их последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала, развитие одного вида способствует облегчению овладения другим видом, последовательность видов речевой деятельности не является жесткой и постоянной для различных условий обучения, обучение осуществляется на основе упражнений.

Разные виды речевой деятельности, в разной сочетаемости развиваются параллельно, их последовательность сменяется несколько раз в ходе одного занятия. Например, чтение аутентичных и адаптированных иноязычных профессионально-ориентированных текстов по направлению подготовки является основным видом речевой деятельности при обучении иностранному языку в военном вузе. Овладение этим видом речевой деятельности требует от курсантов максимальной самостоятельности и гарантированно является основой производства письменных и устных высказываний.

Преподаватель осуществляет методическое сопровождение процесса развития и формирования самостоятельности – отбор и структурирование содержания обучения, форм и последовательности его предъявления; разработку и организацию стратегий, методов и приемов обучения; составление блоков упражнений, порядок и последовательность их предъявления, формулировку заданий.

Преподаватель предварительно анализирует объективные трудности каждого из видов речевой деятельности, их психологические механизмы, а также отслеживает индивидуальные когнитивные, психологические особенности и субъективные сложности освоения видов речевой деятельности и информирует об этом курсантов. Отдельно отрабатываются сложности, связанные с особенностями иноязычной речи [3].

### **- Стимулирование мотивационной сферы курсантов;**

Планомерная сменяемость мотивационных комплексов, учитывающих возрастные характеристики, адаптационные и личностные особенности, внутренние потребности курсантов стимулирует их мотивационную сферу при обучении иностранному языку.

Таким образом, для готовности курсантов к изучению иностранного языка необходимо отслеживать приоритетные мотивы на разных этапах обучения, продумывать и подбирать способы их стимулирования. Такой подход обеспечивает готовность курсантов, мобилизует их личностный потенциал.

Данная мера учитывает закономерности и особенности адаптации курсантов к жизнедеятельности в ограниченном пространстве образовательной среды военного вуза, где требуется безупречное и точное выполнение

профессиональных обязанностей и задач, соблюдение порядка и режима дня при обучении иностранному языку, которые способствуют формированию самостоятельности.

В военных вузах дисциплина «Иностранный язык» изучается на первом и втором курсах. На первом курсе обучения возможно поддержание высокой внутренней мотивации изучения иностранного языка при использовании инновационных способов, активных методов и форм обучения. На первом году обучения курсанты знакомятся с правилами и характерными особенностями обучения в военном вузе, сосуществования в воинском коллективе. В ходе овладения иностранным языком благодаря начальной профессионализации отношение к избранной профессии становится осознанным, формируются профессионально и личностно значимые качества будущего офицера. Курсанты учатся рационально организовывать свою деятельность, включая самостоятельную иноязычную учебную и научную.

На втором курсе мотивация укрепляется за счет профессиональной ориентации обучения. На втором году изучения иностранного языка корректируются мотивы, растет уровень адекватной самооценки своих возможностей и деятельности, в том числе иноязычной. Формируются общепрофессиональные и общекультурные компетенции, профессиональное мировоззрение. Для достижения целей иноязычной подготовки курсанты способны взаимодействовать с обучающимися других групп, взводов, курсов, образовательных учреждений.

**- Моделирование ситуаций профессионального применения иностранного языка, формирование образа будущей профессии;**

В условиях глобализации высокая квалификация военного предполагает его готовность к применению иностранного языка в своей профессиональной сфере, что обеспечивает современный уровень профессиональных решений.

Преподаватель выстраивает квазипрофессиональную иноязычную среду. Это способствует профессиональной адаптации курсантов, предполагает ознакомление с принятой в языковой среде военных нормативностью и приучении к ней курсантов, а также усвоение соответствующих ценностей [3].

**- Обеспечение полилингвальной поликультурной среды общения курсантов;**

Почему же актуально говорить о становлении полилингвальной поликультурной личности будущего офицера при том, что в Пермском военном институте войск национальной гвардии предусмотрено изучение только одного иностранного языка?

В силу интернационализации переменного состава (курсантов) в военном вузе существуют совместно и находятся в постоянном взаимодействии представители разнообразных культур. Курсанты приезжают из разных областей России, республик и субъектов Российской Федерации, государств. Например, на факультете Технического обеспечения обучаются русские, аварцы, азербайджанцы, армяне, башкиры, белорусы, даргинцы, кабардинцы, казахи, коми-пермяки, кумыки, буряты, лезгины, мари, мордвины, ногайцы,

осетины, табасаранцы, таджики, татары, удмурты, украинцы, чувашаи, чеченцы, кыргызы, узбеки, балкарцы, ингуши.

Таким образом, Пермский военный институт войск национальной гвардии является интегратором полилингвальной поликультурной среды, в которой курсанты учатся коммуницировать в межкультурном контексте, адекватно истолковывать поведение представителей других культур с осознанием языковых и культурных различий. Эта «особая образовательная, воспитывающая и развивающая среда» [2] способствует сокращению проявления расизма, ксенофобии, экстремизма, национализма, количества межэтнических конфликтов среди курсантов.

Курсанты, носители русского языка и культуры, во-первых, изучают иностранный язык (или языки для выпускников лицеев и гимназий), во-вторых, полилингвальная и поликультурная среда военного вуза является источником языкового и культурного многообразия, морального обогащения и интеллектуального развития. Курсанты приобщаются к ценностям языка и культуры других народностей. Курсанты других национальностей являются обладателями своего родного языка и культуры. Также они приобщены к русскому языку и ценностям русской культуры. В контексте изучения иностранного языка (или языков для выпускников лицеев и гимназий) они становятся обладателями еще одного языка и культуры.

С этой позиции каждый курсант является обладателем и активным распространителем нескольких языков и культур, то есть полилингвальной поликультурной личностью, «способной осуществлять полноценную эффективную межкультурную коммуникацию в условиях международного общения» [1]. Как полилингвальная поликультурная личность будущий офицер имеет представление о том, что окружающий мир поликультурен; осознает сходства и отличия разных культур; имеет сформированное положительное отношение к собственной культуре и способен более глубоко ее осознать, свои культурные корни, место своей культуры в окружающем мире; способен к осознанию и сохранению собственной культурной идентичности; имеет когнитивную базу иностранного языка; функционально владеет иностранным языком для использования его в разных сферах; толерантен; патриотичен.

### Список литературы

1. *Гладких В.В.* Теоретико-методологические основы гражданско-патриотического воспитания молодежи в поликультурной среде вуза: монография. Воронеж: ВАИУ (г. Воронеж), 2011. 110 с.

2. *Гурулева Т.Л.* Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 95–121.

3. *Чикнаверова К.Г.* Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов на основе активизации их самостоятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Н. Новгород, 2016. 355 с.



# ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

*Вахрушева Оксана Валерьевна*  
доцент кафедры иностранных языков  
Пермский военный институт войск национальной гвардии, г. Пермь  
E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

## TECHNOLOGICAL SUPPORT OF COMPETENCE OF SELF-ORGANIZATION FORMATION PROCESS IN CASE OF CADETS' FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Oksana Vakhrusheva*  
Associate Professor of the Foreign Language Department  
The Perm Military Institute of the National Guard Troops, Perm  
E-mail: oksana.moskotina@yandex.ru

**Аннотация:** самостоятельная работа курсантов по иностранному языку организованная с целью формирования самостоятельности и последующего развития компетенции самоорганизации, является способом модернизации процесса обучения иностранному языку в военном вузе для повышения его эффективности в условиях, определенного спецификой военного вуза.

**Ключевые слова:** военный вуз, иноязычная подготовка курсантов, технология организации самостоятельной работы, уровни развития самостоятельности, компетенция самоорганизации.

**Abstract:** cadets' independent work on foreign language learning organized with the aim of independence formation and continued improvement of competence of self-organization is a way to modernize the process of cadets' foreign language teaching to enhance its efficiency in conditions determined by the specific character of the military educational institution.

**Keywords:** military institution, foreign language training, technology of independent work organization, levels of independence development, competence of self-organization.

Под технологией организации самостоятельной работы в военном вузе при обучении иностранному языку мы понимаем рационально организованную деятельность преподавателя, организующую деятельность курсантов. Технологии структурируют обучающую и учебную деятельности в системе взаимодействия преподавателя и курсантов, организуют структурирование и подачу материала [4].

В технологию организации самостоятельной работы курсантов по иностранному языку (посредством разработанных комплексов упражнений) с целью формирования всех уровней самостоятельности как необходимого условия последующего развития компетенции самоорганизации автором включены элементы следующих технологий.

Игра. На этапе формирования творческого уровня самостоятельности курсанты встречаются с упражнениями, выполнение которых требуют от них реализации себя как офицеров войск национальной гвардии, как офицеров службы технического обеспечения войск национальной гвардии, как инженеров. Внедрение игры способствует многократному повторению языкового и речевого материала курсантами, их готовности и способности общаться на иностранном языке, снятию психологических барьеров [1], формированию и развитию умения найти иноязычную информацию и переработать ее согласно содержанию ситуации.

*As a future specialist find and study information on technical characteristics of armored fighting vehicle M2 Bradley. Make a presentation taking into account the following points: combat weight, crew and assault group, length, width, height, armor protection, armament, ammunition load, max speed, cruising range, water crossing ability. Present it to the group.*

Дифференцированное и индивидуализированное обучение. Для каждого этапа формирования самостоятельности в разработанном комплексе упражнений содержатся дополнительные текстовые материалы, траекторию изучения которых курсанты могут выстроить в зависимости от своего уровня владения иностранным языком, интересов, мотивации, потребностей, индивидуальных особенностей.

Например, технология формирования репродуктивно-подражательной самостоятельности в процессе самостоятельной работы воспроизводящего вида посредством комплекса упражнений, реализуется с помощью базового теста «The National Guard Forces of the Russian Federation» и следующих фрагментов «System of ranks of the National Guard Forces», «Some services of the National Guard Forces of the Russian Federation and their missions», «The Armor Maintenance Service of the National Guard Forces», «The Perm Military Institute of the National Guard Forces of Russia», «Daily routine or one day of cadet's life», «Some sketches from the history of the Perm Military Institute (I–III parts)», «Internal Forces of Russia as the base for The National Guard Forces creation».

Контекстом формирования всех видов самостоятельности курсантов служит базовый профессионально-ориентированный текст и дополняющие его, связанные с ним (тематически, информационно, семантически, лексически, грамматически) фрагменты текстов. Таким образом, курсанты учатся работать с «текстовыми массивами», получая возможность самостоятельно выполнить достаточное количество действий и операций, необходимых для формирования их самостоятельности.

Деление текстового материала на базовый текст и фрагменты имеет следующие основания. Организация текстового материала как базовый текст и фрагменты текстов является способом интеграции и систематизации иноязычной, профессионально-ориентированной информации на иностранном языке по определенной теме.

Любой текстовый фрагмент позволяет уточнить, расширить информацию по теме, заявленной в базовом тексте. Система базового текста и фрагментов –

это открытая система, которую можно пополнять новыми фрагментами, раскрывающими базовый текст с дополнительных позиций, что представляет простор для творчества, как преподавателя, так и курсантов.

Данные фрагменты текстов можно читать или просматривать различными способами, в последовательности, определяемой интересами курсантов, мотивацией, уровнем подготовки, индивидуальными особенностями. Тем самым, курсанту представляется возможным построить собственный маршрут изучения раздела.

На всех этапах формирования самостоятельности проектная технология реализуется в упражнениях, активирующих мыслительную деятельность курсантов, где требуется работать с большими объемами иноязычной информации с целью поиска и отбора необходимой, применять полученные знания, проводить рефлекссию.

*Give your opinion of the text:*

1. *What new facts about APCs have you learnt from the text?*
2. *Where can you use the information from the text?*
3. *What can you conclude after the text reading?*
4. *What paragraph is of interest for you as a future Armor maintenance service officer?*

*Imagine that you are going to make a report on M1 Abrams. The following information should be included into the report: manufacturer, specifications, combat experience, history of development, armament and equipment, combat characteristics, sphere of employment. Make a report. Writing a report do not forget about the structure including introduction, main part or body, conclusion. Present it to the group.*

Модульная технология. Четко структурированный комплекс упражнений имеет наполнение языковым и речевым материалом, согласно изучаемым темам (или модулям), что позволяет курсантам последовательно их усваивать, накапливать достаточный лексический запас, формировать необходимые лексические и грамматические навыки, приобрести опыт употребления лексического и грамматического материала в речи.

Например, в рамках темы 5 «Основные направления развития материально-технического обеспечения подразделений иностранных армий» и подтемы «Броня и бронированные транспортные средства сухопутных войск» разработан комплекс упражнений для формирования творческой самостоятельности в процессе самостоятельной работы творческого вида, реализуемого с помощью базового теста «Arm or edpersonnel carrier» и фрагментов «From the history of vehiclearmoring», «Vehiclearmor», «Anarmoredvehicle», «BTR-80», «BTR-90».

Содержание упражнений (текстовых, грамматических, лексических) лишь частично связано с базовым текстом, большей частью они выстроены на поиске и привлечении дополнительной информации и материале фрагментов текстов.

Информационно-коммуникационные технологии. Комплекс упражнений разработан с учетом необходимости использования курсантами

информационных технологий с целью «моделирования среды обучения, близкой к аутентичной» [3] и «обеспечения доступа к неограниченному объему информации на изучаемом языке» [5]. На практике работа реализуется посредством использования Интернет-ресурсов, электронных словарей и пособий, видеоматериалов.

*Найдите на иностранном языке и изучите технические характеристики BTR-90, BTR-T, Russian BMD 4. Сравните эти боевые машины, обращая внимание на их задачи, мобильность, оружие, снаряжение и защиту. Напишите эссе.*

Технологии развития критического мышления. Разработанные комплексы содержат упражнения, выполняя которые курсантам необходимо провести анализ, применить имеющееся знание, осуществить оценку проделанной работе, присвоить новое полученное знание.

*Найдите и изучите информацию о Британских сухопутных войсках на иностранном языке. Сравните обязанности, предъявляемые требования, необходимые навыки, звания военнослужащих.*

Технология визуализации при изучении лексического материала. Некоторые из упражнений комплекса выполняются с привлечением наглядности для более эффективного усвоения курсантами лексического материала.

*Прочитайте текст «Enginescontrol». Определите тематику текста. Внимательно изучите рисунки, переведите подрисовочные подписи без словаря. Расположите рисунки, следующие после текста, в нужной последовательности. Вставьте их в текст. Найдите в тексте и выпишите описания рисунков. Переведите текст с помощью словаря.*

В технологии, представленной автором, упражнение выступает единицей организации самостоятельной работы, то есть в итоге единицей формирования самостоятельности. Каждое упражнение включает в себе инструкцию, содержащую мотивационную составляющую, составляющую, ориентирующую направление деятельности курсанта и оценочную составляющую, текст задания и операции, овладение которыми заложено в контекст выполнения упражнения.

Общим при конструировании упражнений является стремление сделать их по возможности коммуникативно направленными. В соответствии со структурой учебной деятельности они обеспечивают, с одной стороны, ознакомление с иноязычным языковым материалом и действия с ним, побуждают к наблюдениям, умозаключениям, выводам и, следовательно, обеспечивают ориентировку в иноязычной речевой деятельности, подготавливают к ней, а с другой стороны, обеспечивают активное и обильное исполнение деятельности, а также контроль и самоконтроль [2].

### **Список литературы**

1. Батраева О.М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. С.-Петербург., февр. 2012 г.). СПб., 2012. С. 311–314.

2. *Бим И.Л.* Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Титул, 2010. С. 39–49.

3. *Гураль С.К., Лазарева А.С.* Обеспечение качества обучения устной иноязычной речи средствами информационно-коммуникационных технологий : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. 134 с.

4. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.

5. *Титова С.В., Авраменко А.П.* Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 4–11.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ FLIPPED CLASSROOM ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

*Гладких Дарья Сергеевна*  
студентка 742 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: daryagladkikh7@gmail.com

## FLIPPED CLASSROOM TECHNIQUE IN TEACHING WRITING

*Darya Gladkikh*  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: sk.ann@mail.ru

**Аннотация:** в статье рассматривается возможность использования технологии «Перевернутого класса» в обучении письму на английском языке в рамках подготовки к письменной части ЕГЭ. Так как письмо является одним из самых сложных видов речевой деятельности на пути освоения языка, существует необходимость в интеграции современных средств обучения, таких как сервис Google Classroom. В представленной статье приведены примеры заданий для обучения написанию личного письма и эссе для подготовки к разделу «Письмо» в ЕГЭ.

**Ключевые слова:** Flipped Classroom, перевернутый класс, письмо, Google Classroom, письмо эссе.

**Abstract:** the article presents a possible way of teaching writing for exam with the help of the Flipped Classroom technique. Writing is considered to be one of the most difficult speech parts to learn, so in order to master it, some modern learning techniques can be used. One of the options can be Google Classroom, which is a service that can help to organize teaching writing skills. The article focuses on the tasks that can be useful for learning how to write a personal letter and an essay.

**Key words:** Flipped Classroom, writing, Google Classroom, letter, essay.

С недавнего времени современные технологии стали активно использоваться в образовательной среде. Однако, несмотря на инновации в области педагогики и методики, фронтальная работа продолжает быть основной формой обучения. А потому задачи учителя, такие как развитие умений и навыков владения иностранным языком, остаются невыполненными, а сам процесс обучения – не достаточно эффективным [5].

Именно поэтому для удовлетворения потребностей цифрового общества в изменениях моделей обучения и всестороннего развития личности учащегося, одним из вариантов может быть интеграция технологии «Перевернутый класс» [4].

Flipped Classroom («перевернутый класс») – методика, в концепции которой урок-лекция и домашняя работа меняются местами, они как бы «перевернуты». Это означает, что учащиеся просматривают лекционный материал дома до занятия, а классные часы отводятся на практическую работу, проекты и обсуждение [7].

Технология была придумана в 2008 году педагогами Джонатаном Бергманом и Аароном Сэмсом и использовалась в средней школе с целью оказания помощи пропускающим занятия учащимся, а потом и для всех учеников класса, которые оценили возможность просмотреть материалы лекций дома и качественнее закрепить полученные знания. Это дало педагогам возможность пересмотреть их методы обучения и всю систему в целом [9].

После перехода на систему «перевернутого обучения» учителю проще:

- опрашивать учащихся индивидуально;
- исследовать различные заблуждения тех или иных научных концепций;
- прояснять неверные представления о тех или иных явлениях;
- реализовать индивидуальный подход к каждому учащемуся [8].

Существует 4 основных компонента технологии «flipped classroom» – “the Four Pillars of F-L-I-P™”:

- Гибкие условия работы (F-Flexible Environment)

Это разнообразные режимы работы, гибкость подходов, индивидуализация учебного процесса, подбор приемов и материалов для особенных групп учеников.

- Источник информации (L – Learning Culture)

Учитель больше не служит единственным источником информации. Ученик сам осуществляет отбор и анализ информации, в то время как учитель выступает в роли поддержки и куратора.

- Намеренное распределение материала (I – Intentional Content)

Учитель четко разделяет информацию и материалы на ее отработку, которые будут поступать от него и те, которую ученик будет искать и выполнять самостоятельно.

- Педагог-мастер (P – Professional Educator)

От педагога требуются особые навыки, мастерство. Несмотря на кажущуюся «невидимость» учителя при работе в данной технологии, он является неотъемлемой частью обучения, связующим элементом, на котором держится весь учебный процесс. Во время классной работы педагог наблюдает за работой учеников, предоставляя обратную связь, оценку и сопровождение. Учитель никогда не прекращает трансформацию материалов и работу по оптимизации учебного процесса [6].

Таким образом учащиеся всецело задействованы в процесс изучения иностранного языка, так как данная методика позволяет индивидуализировать обучение и превратить его в интересный и захватывающий процесс, мотивируя учащихся к получению знаний. Данная технология делает их более ответственными и самостоятельными, а также позволяет работать в комфортной для них информационной среде.

Именно в рамках данной технологии исследуются способы обучения письменной речи на английском языке в старшей школе при подготовке к ЕГЭ. Письмо – это одно из самых сложных навыков на пути освоения языка

учащимися. Умение писать на английском языке приобретает все большее значение в силу ряда причин. Письмо:

- присутствует в программах для всех типов учебных учреждений, на всех этапах обучения иностранным языкам;
- представлено на ГИА и ЕГЭ;
- необходимо при работе в иностранных фирмах, участии в международных конференциях и программах обмена.

Все это предполагает умение заполнять анкеты и бланки документов, вести деловую переписку, составлять резюме, писать эссе и доклады. Иными словами, необходимо уметь выражать мысли и идеи в письменной форме, владея основами композиции, зная стилевые особенности и следуя определенным правилам организации письменного текста [1].

Развитие навыков письма требует довольно много времени, которого не хватает в рамках обычного школьного урока. А обучение разделу «письмо» зачастую ограничивается заданием на дом [3].

Для изменения подобной ситуации необходимо превратить процесс выполнения письменных заданий из рутины в творчество. Одним из решений данной проблемы может быть использование технологии Flipped classroom [2.]

Преимущество использования данной технологии в обучении письму:

- позволяет повысить мотивацию учащихся в развитии письменных навыков;
- открывает неограниченный доступ к теоретическим материалам онлайн;
- дает возможность индивидуально проконсультироваться с учителем на уроке
- помогает учащимся научиться быстро концентрироваться на написании личного письма и эссе во время урока или экзамена.

С каждым годом появляются все больше и больше Интернет-ресурсов и электронных платформ, которые создают условия для более организованного, систематизированного и удобного обучения как для учащихся, так и для учителей, и которые подходят для реализации технологии «Перевернутого класса».

Moodle, Google classroom, Edpuzzle, Zaption, Blubbr, Video Notes, Teachem, eduCanon и многие другие сервисы позволяют легко организовать процесс обучения. Данные сервисы помогают оформлять лекционные материалы в видеоролики, позволяют размещать все учебные материалы в одном месте и создавать целые учебные модули.

В начале практического исследования была поставлена задача – апробировать технологию «Перевернутого класса» и провести сравнительный анализ усвоения материала до прохождения учебного модуля в рамках технологии Flipped Classroom и после.

В качестве ресурса для обучения письму на английском языке в рамках вышеописанной технологии был выбран сервис Google Classroom, в котором был создан курс «Writing» для обучающихся 10 класса в целях подготовки



к выполнению заданий в разделе «Письмо» ЕГЭ (Единого Государственного Экзамена) по Английскому языку. В разработанном курсе содержится 15 заданий, включающий теоретический материал по подготовке к написанию личного письма (задание 39) и эссе-рассуждения (задание 40), а также упражнения для закрепления материала.

Перед тем как начать работу в сервисе Google Classroom, обучающиеся 10 класса «СОШ №2» прошли опрос о том, испытывают ли они трудности в написании письменного высказывания на английском языке в рамках ЕГЭ по Английскому языку и каково их мнение о работе в рамках исследуемой технологии. Опрос показал, что написание заданий в разделе «Письмо» действительно вызывает некоторые трудности.

Кроме того, для дальнейшей оценки эффективности курса учащимся было предложено написание личного письма и эссе на материале темы «Media Matters» УМК «New Matrix Upper-Intermediate» (J. Wildman, K. Gude, M. Duckworth).

Как показали результаты анализа личного письма и эссе, некоторые учащиеся сильно улучшили свои баллы благодаря более глубокому, основательному погружению в теорию, представленную в дистанционном курсе, а также практическим занятиям, в ходе которых были рассмотрены затруднительные вопросы, касающиеся стилистического оформления, критериев оценивания и структуры письменных заданий ЕГЭ. Кроме того, стоит отметить, что учащиеся стали более ответственно относиться к написанию заданий раздела «Письмо», так как не упускали возможностей задать вопрос и уточнить все, что осталось непонятным, а также принимали активное участие в дискуссиях.

Кроме того, как отмечают обучающиеся, изучение материалов, размещенных на сервисе, представляется гораздо более понятным и удобным способом подготовки к написанию заданий раздела «Письмо» в ЕГЭ. Они признаются, что ни УМК «New Matrix», ни какой либо другой учебно-методический комплект не дают исчерпывающей информации по написанию личного письма и эссе.

Итак, для полного раскрытия потенциала сервиса Google Classroom и технологии Flipped Classroom, а также перспектив их использования, был составлен ряд методических рекомендаций.

1. Прежде чем начать работу в Google Classroom и приглашать учащихся на курс, следует сначала убедиться, что содержание и средства совпадают с целями и задачами, указанными в Федеральном стандарте, подобрать возможные вариации методик и средств, которые могли бы усилить эффект при работе, используя технологию «Перевернутого класса».

2. Далее нужно проанализировать уровень и образовательные потребности учащегося, а также учесть его возрастные, психологические и индивидуальные особенности.

3. Обеспечить комфортное пользование сервиса, то есть предоставлять пошаговую инструкцию по обращению с ней, предоставлять полную свободу

к персональной информации ученика, а также свободу выполнения заданий и просмотра лекций в любое время периода, указанного преподавателем.

4. Убедиться, что каждый ученик имеет доступ к работе на сервисе, а также удостовериться в уровне компьютерной грамотности, достаточного для свободного выполнения заданий. Если же ученик не имеет доступа к работе на сервисе, у него нет доступа к сети Интернет или нет устройства, на котором он мог бы выполнять задания, учитель должен компенсировать отсутствие данной возможности любым доступным способом.

5. Необходимо выстроить четкую последовательность этапов выполнения заданий, которая будет способствовать развитию письменных умений у учащегося.

6. Каждый учащийся должен знать критерии оценивания выполненной им работы. В критериях должны быть отражены не только академические достижения ученика, но и его способность к своевременному выполнению задания, предложение нескольких вариантов ответа или его активность в улучшении работы на платформе.

В заключении можно сделать вывод о том, что технология Flipped classroom зарекомендовала себя как высокоэффективную, инновационную и доступную как для учителя, так и ученика технологию, среди зарубежных и российских педагогов. Практико-ориентированность технологии способствует интенсивному развитию личностных качеств ученика, критическому мышлению, а также развитию предметных навыков.

Универсальность технологии позволяет обучать учащихся всем видам речевой деятельности, включая письмо. Данная технология меняет представление о процессе обучения письменной речи, облегчая его как для учителей, так и для учащихся, делает его более удобным и понятным, а также высвобождает время для тренировки навыков письма под контролем учителя.

Многочисленные эксперименты по внедрению технологии для обучения письму показывают положительную динамику в развитии письменных навыков студентов, а многочисленные сервисы предоставляют широкий выбор возможностей организации по-настоящему качественных уроков.

### Список литературы

1. *Вторушина Н.Ю.* Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (32): С. 129–132 [Электронный ресурс]. URL: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1993-5552\\_2010\\_1-2\\_46.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2010_1-2_46.pdf) (дата обращения 12.01.18).

2. *Житкова Е.В.* Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку в вузе // Язык и культура. 2009. № 37. С. 101–104 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-pismo-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения 18.01.18).

3. *Кащеева А.В.* Современные подходы к обучению письму на иностранном языке // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов. 2013. № 6 (052). С. 191–194 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-obuchenyu-pismu-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения 12.01.18).

4. *Литвинова С.Г.* Технология «перевернутое обучение» в облачно ориентированной учебной среде как компонент развития медиаобразования в средней школе // Медиафера и медиаобразование. 2015. №?. С. 233–234 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.institutemvd.by/components/com\\_chronofoms5/chronofoms/uploads/20160415110548\\_Litvinova.pdf](http://www.institutemvd.by/components/com_chronofoms5/chronofoms/uploads/20160415110548_Litvinova.pdf) (дата обращения 14.12.2017).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2012 [Электронный ресурс] URL: <https://xn80abucjiibhv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365> (дата обращения 17.01.18).
6. *Царегородцева С.И.* В России начали использовать технологию смешанного обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/article/626> (дата обращения 17.12.2017).
7. *Bouchefra M.* The Use of the Flipped Classroom in EFL Writing Classroom // Internet journal for cultural studies №22 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.inst.at/trans/22/the-use-of-the-flipped-classroom-in-efl-writing-classroom/> (дата обращения 20.01.18).
8. *Bouchefra M.* Writing Deficiency among EFL University Students: Problems and Solution. Advances in Language and Literary Studies. 2015. № 6 (4). PP. 92–102. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1618/1551> (дата обращения 19.01.18).
9. Tucker B. The Flipped Classroom – Online instruction at home frees class time for learning // Education Next. 2012. №?. С. 83 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.msuedtechsandbox.com/MAETELy2-2015/wp-content/uploads/2015/07/the\\_flipped\\_classroom\\_article\\_2.pdf](http://www.msuedtechsandbox.com/MAETELy2-2015/wp-content/uploads/2015/07/the_flipped_classroom_article_2.pdf) (дата обращения 19.12.2017).

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Канцур Анна Германовна*

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

*Казанкина Наталья Михайловна*

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

## FORMATION OF THE INFORMATION CULTURE OF THE 5<sup>th</sup> GRADE STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE

*Anna Kantsur, PhD*

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

*Natalia Kazankina*

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

**Аннотация:** в статье описывается использование приемов технологии развития критического мышления через текст и информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования информационной культуры учащихся 5 класса на уроке английского языка и подводятся итоги об эффективности их использования.

**Ключевые слова:** информационная культура, информационно-образовательная среда, технология развития критического мышления, информационно-коммуникационные технологии.

**Abstract:** the article dwells upon critical thinking development through the text and the use of information and communication technologies in terms of their effectiveness in the process of forming the information culture of fifth-grade students in the lesson of English.

**Key words:** information culture, information-educational environment, Critical Thinking Technology, Information and Communication Technologies.

На смену традиционному принципу «образование на всю жизнь» приходит принцип «образование в течение всей жизни», который исходит из того, что в быстро меняющемся мире надо учить учиться, учиться умению принимать самостоятельные решения, эффективно работать с постоянно меняющейся информацией в условиях как ее дефицита, так и избытка.

Основной концепцией принципа непрерывного образования в современном обществе является преодоление противоречия между стремительным расширением информационного пространства, влекущего за собой возрастание объема информации, и ограниченными возможностями ее усвоения человеком.

Данное противоречие невозможно разрешить без формирования системы знаний, умений и навыков, способствующих эффективному осуществлению поиска, критической оценки информации и ее обработки для дальнейшего использования данной информации в различных сферах деятельности, что и является важнейшей задачей образовательного учреждения.

В настоящее время весь набор выделенных знаний и умений принято связывать с понятием «*информационная культура*»[1]. Как мы видим, значение информационной культуры в целом в современном обществе велико, а особенно для подросткового поколения. Информационная культура развивает способности к самообразованию и коммуникации в современном мире, делает подростков открытыми для информации и повышает их культурный уровень в целом.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования особое внимание уделяется созданию *информационно-образовательной среды* – специально созданной и определенным образом структурированной части информационного пространства, включающая совокупность субъектов, создающих, перерабатывающих, использующих информацию, саму информацию и аппаратные средства, ее обслуживающие [2, с. 18–32].

Для полноценного развития ребенка не нужно создавать идеальную информационную среду, более важно и продуктивно заниматься развитием информационной безопасности личности ребенка. Формирование у учащихся умений работать с информацией и, следовательно, умений обеспечения ее безопасности, является важной задачей образования.

Английский язык как школьный предмет по своим образовательным возможностям способен внести особый вклад в развитие информационной культуры учащихся, так как является предметом высокой информационной насыщенности. В рамках усвоения учебного аспекта (умение говорить, читать, писать на иностранном языке) учащиеся знакомятся с информацией различного содержания: лингвострановедческого, исторического, географического, эстетического и др.

Современный педагогический процесс ориентирован на индивидуальный подход к каждому ученику, педагогу необходимо развить в ребёнке его лучшие качества, стимулируя “к учению с увлечением”, повышая уровень его образования, и, так как современных подростков очень трудно привлечь к познавательной деятельности в процессе чтения, *технология развития критического мышления*, целью которой является развитие мыслительных навыков учащихся, может послужить первым шагом в привлечении современных детей к вдумчивому чтению. Критически мыслящий подросток может наиболее эффективно взаимодействовать с информационным пространством, сможет оценить и найти противоречия в любой информации, которую он получает через СМИ и сеть Интернет, сможет аргументировать свою точку зрения.

Отличительной особенностью проанализированного нами учебно-методического комплекта «Starlight 5» (авторы В. Эванс, Д. Дули, К. Баранова) является возможность создания информационно-образовательной среды при обучении иностранному языку, что способствует формированию информационной культуры.

Недостатком данного учебно-методического комплекта является отсутствие текстов с проблемными ситуациями, поэтому соответствующие тексты необходимо подбирать и адаптировать для 5 класса с целью формирования критического мышления. Также возникает необходимость в разработке и/или подборке дополнительных упражнений с привлечением ИКТ. Тем самым создаются условия для формирования информационной культуры на уроке английского языка.

При прохождении модуля «DayAfter Day» обучающиеся изучают такие темы, как «Daily Routines», «Telling the Time», «Animals», «Professions», «School & School Rules», которые включают в себя различные тексты, лексический и грамматический материал, соответствующий уровню обученности обучающихся.

При создании уроков в рамках технологии критического мышления по темам «Animals in Danger», «Exotic Animals» и «Sharing in Housechores» можно использовать такие приемы, как мозговой штурм, кластер, синквейн, работа с таблицей «Знаем – Хотим узнать – Узнаем», ИНСЕРТ (Interactive Notation to Effective Reading and Thinking) и «рыбья кость». Также уместно создавать уроки по формированию критического мышления в рамках таксономии целей Блума. Понятие «таксономия» обозначает классификацию и систематизацию объектов, в которой выделяется 6 уровней, расположенных последовательно по нарастающей сложности: знание (запоминание и воспроизведение изученного материала), понимание (преобразование материала из одной формы выражения в другую или его интерпретация), применение (использование изученного материала в конкретных условиях и в новых ситуациях), анализ (умение разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура), синтез (умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной) и оценка (умение оценивать значение того или иного материала).

Сопровождением данной педагогической технологии служит использование *информационно-коммуникационных технологий* на уроках иностранного языка. Современные дети проводят большое количество времени за компьютером, поэтому и настроены в большей степени на получение информации с помощью средств ИКТ, наиболее эффективными из которых для урока английского языка являются использование интерактивной доски, веб-сайта Quiz Factor и сервисов Web 2.0, таких как Learning Apps и Kahoot.

Quiz Factor является бесплатным веб-сайтом с банком более чем тысячи викторин по разным категориям с функцией создания собственной викторины наподобие имеющихся в банке.

Learning Apps.org – это онлайн-сервис для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей по разным тематикам: от работы с картами до разгадывания кроссвордов и создания карт знаний. Существующие модули могут быть непосредственно включены в содержание обучения, а также их можно изменять или создавать в оперативном режиме.

Мобильное приложение Kahoot позволяет подавать в формате опросов, тестов или викторин большую часть учебного материала. Чтобы наладить обратную связь с учениками, можно обыграть новые темы в форме простых вопросов и ответов, а закрепить знания с помощью более подробного тестирования. Kahoot рассчитан на применение в классе – преподаватель показывает материал на главном экране, а в это время школьники отвечают на вопросы со своих планшетов или телефонов.

При работе с модулем 3 «DayAfter Day» является уместным включение информационно-коммуникационных технологий почти в каждый урок. Согласно предложенному авторами учебника тематическому плану данному модулю отводится 20 уроков, 3 из которых являются резервными. Примеры разработанных упражнений с использованием ИКТ приведены ниже.

При освоении темы «Распорядок дня» в конце урока обучающимся предлагается в игровой форме закрепить изученные на уроке лексических единиц (см. рис.1).

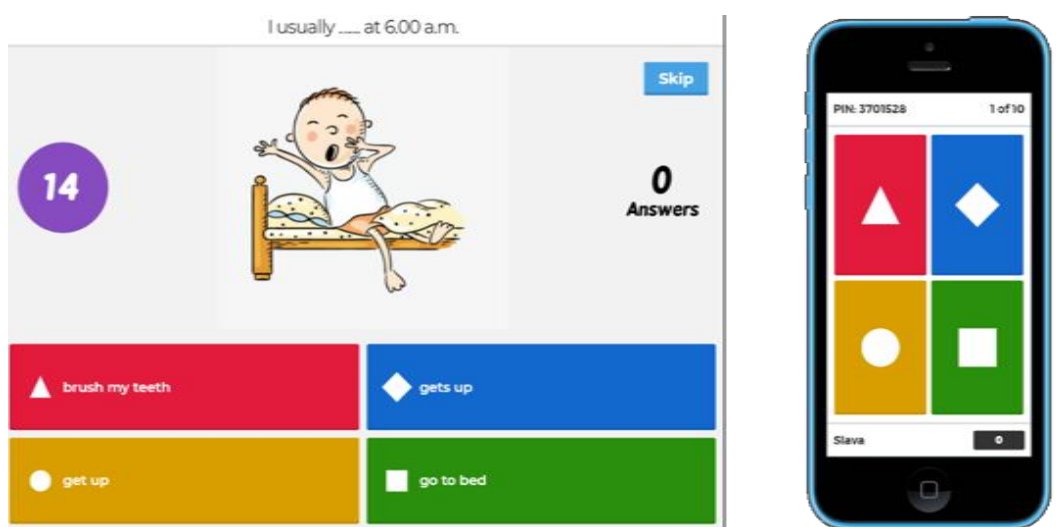


Рис. 1. Kahoot «Распорядок дня»

На следующих уроках обучающиеся отрабатывают произношение глагольных окончаний настоящего простого времени 3 лица, поэтому в качестве тренировки им может быть предложено упражнение, созданное с помощью сервиса LearningApps (см. рис. 2), при выполнении которого учащиеся распределяют окончания глаголов 3 лица настоящего времени на 3 группы в зависимости от его произношения ([s], [z], [iz]).

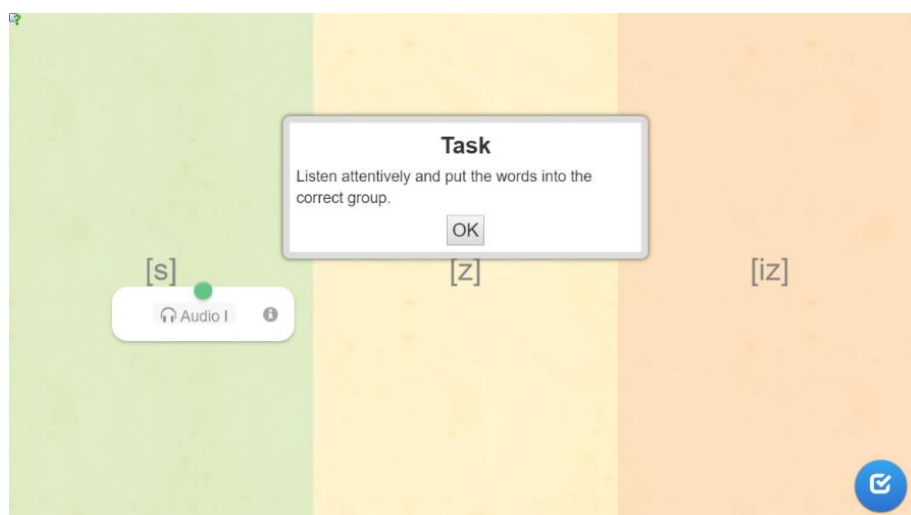


Рис. 2. Learning Apps «Произношение окончаний глаголов 3 лица ед. числа»

При изучении темы «Животные» обучающиеся знакомятся с текстом о проекте по сохранению редких видов животных. Перед чтением текста ребята могут поработать с интерактивной доской (см. рис. 3) и собрать мозаику, конечным изображением которой будет являться фотография того самого проекта по сохранению редких видов животных. Рассматривая фотографию, обучающиеся могут выдвинуть свои идеи, о чем будет текст, что отражает данная фотография.

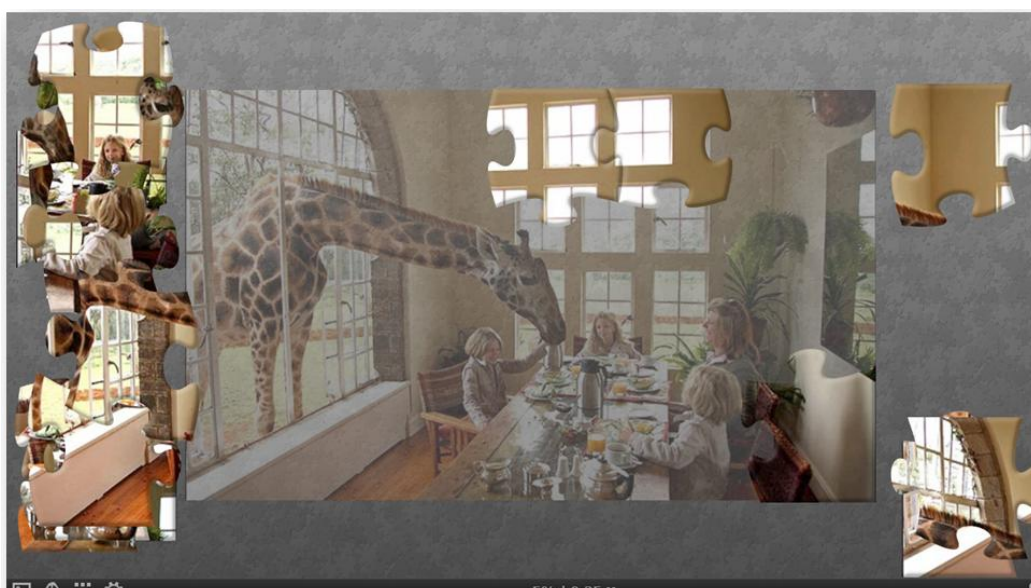


Рис.3. Jigsaw Planet «Особняк с жирафами»

Один из уроков модуля 3 затрагивает раздел “Наука”, в котором проверяются знания учащихся о такой группе животных как рептилии. В начале урока происходит обсуждение, знают ли учащиеся всех представленных рептилий, какие из них, на их взгляд, являются опасными, а какие нет. В целях расширения знаний об опасных животных ребятам может быть предложено задание, созданное с помощью приложения Quiz Factor (см. рис. 4), в котором необходимо назвать животных на время.



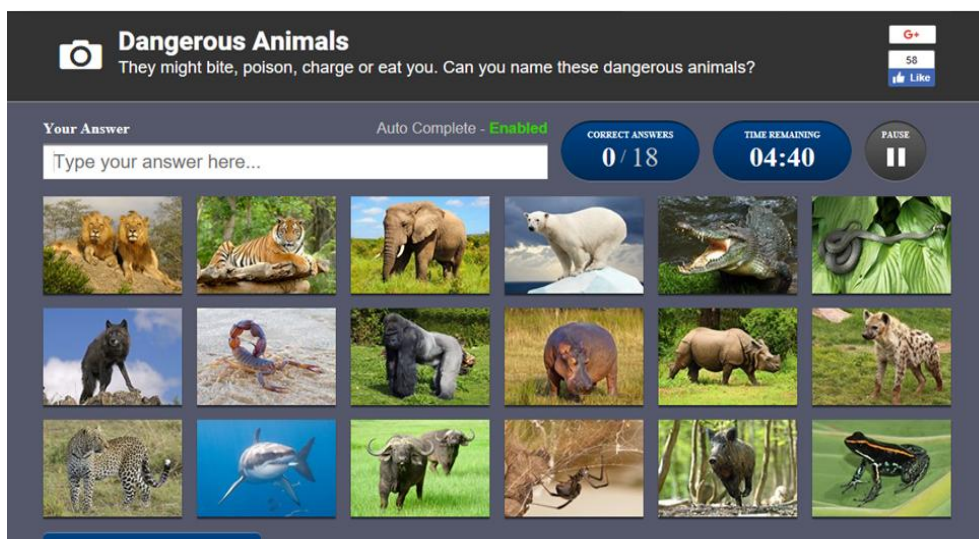


Рис. 4. Quiz Factor «Опасные животные»

На заключительных уроках идет подготовка обучающихся к итоговому тестированию по модулю. В связи с тем, что основная задача модуля – усвоение обучающимися использования настоящего простого времени, в качестве тренировки данного времени обучающимся может быть предложен App Matrix с комплексом упражнений (см. рис. 5), направленный на отработку написания и произношения окончаний 3 лица единственного числа, выбора верной формы глагола, на верный порядок слов в предложении, верное употребление отрицаний и вопросов.



Рис. 5. Learning Apps «Матрица приложений»

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка не только облегчает труд учителя и повышает качество наглядности на уроке, но и помогает заинтересовать учеников, вовлечь их в процесс обучения. Занятия с применением информационно-коммуникационных технологий повышают мотивацию изучения обучающимися иностранного языка, так как позволяют изложить учебный материал в более доступной и понятной для них форме.

Применение технологии развития критического мышления на уроках способствует развитию у учащихся умений вырабатывать собственное мнение

на основе различных наблюдений и опыта, содействует самообразовательной деятельности учащихся, умению самостоятельно решать проблемы и работать в группе, умению интерпретировать имеющуюся информацию и обобщить полученные данные, и, как следствие, повышает мотивацию к учебной деятельности.

Таким образом, рассмотрев технологию критического мышления через чтение и ИКТ с точки зрения возможностей формирования информационной культуры, можно сделать вывод о том, что применение данных способов формирования информационной культуры на уроке иностранного языка в 5 классе является эффективным.

#### **Список литературы**

1. *Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.Л.* Формирование информационной культуры школьников: программа и результаты исследования // Школьная библиотека. 2000. №5.
2. *Осмоловская И.М., Шабалин Ю.Е.* Состав и структура модели образовательного процесса в информационно-образовательной среде // Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. 2014. № 19 (38). С. 18–32.

# ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ-КВЕСТ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Канцур Анна Германовна**

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

**Сорокина Татьяна Витальевна**

*студентка гр. 742 факультета иностранных языков  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: vip.tvSOROKINA@mail.ru*

## WEBQUEST TECHNOLOGY IN THE ASPECT OF TEACHING ENGLISH AS ONE OF THE WAYS TO DEVELOP THE STUDENTS' INFORMATION COMPETENCY

**Anna Kantsur, Ph.D**

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

**Tatiana Sorokina**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: vip.tvSOROKINA@mail.ru*

**Аннотация:** статья посвящена проблеме внедрения технологии веб-квест в процесс обучения иностранному языку. В работе осмысливаются преимущества и условия использования веб-квестов, приводятся результаты апробации данной технологии, а также обозначается влияние использования веб-квест технологии на развитие у обучающихся информационной компетентности и степень овладения изучаемым материалом.

**Ключевые слова:** веб-квест технология, информационная компетентность, цифровые аборигены, цифровые иммигранты.

**Abstract:** the article focuses on the problem of the implementation of webquest technology in the process of teaching a foreign language. The authors highlight the advantages and necessary conditions for using webquests and analyze the influence of web-quests on the students' level of acquiring the informational competency and the target language in accordance with the results of using webquests in practice.

**Key words:** webquest technology, informational competency, digital natives, digital immigrants.

Во все времена педагоги старались выработать эффективные методы и приёмы, помогающие успешно осуществлять педагогическую деятельность, основная цель которых состояла в том, чтобы ученик мог достигнуть наилучших успехов в обучении. Ситуация несколько изменилась за последние 60 лет в связи с широким внедрением технических средств в жизнь человека.

Американский социолог Марк Пренски в статье «Аборигены и иммигранты цифрового мира» затрагивает проблему современного образования, при котором школьников, с детства окруженных цифровой техникой и именуемых «цифровыми аборигенами», обучают «цифровые иммигранты», люди, которые обладают другим типом мышления и вполне могут обойтись без современных технических устройств [9]. Таким образом, среди педагогов возникает острая необходимость включать в уроки задания с использованием технических средств обучения с целью завладения вниманием обучающихся и созданием мотивации.

Одной из технологий обучения, появившейся в связи с введением технических средств обучения в систему обучения, является веб-квест технология. Впервые термин «веб-квест» был предложен летом 1995 года профессором образовательных технологий американского Университета Сан-Диего, Берни Доджем. Непосредственно концепция веб-квестов была разработана профессорами Б. Доджем [7] в сотрудничестве с Т. Марчем [8].

Образовательный веб-квест – интерактивная игровая форма организации учебной деятельности обучающихся, направленной на выполнение (поэтапное решение) проблемного задания с использованием информационных ресурсов интернета [6].

Веб-квесты можно классифицировать на *краткосрочные* (рассчитанные на 1–3 занятия) и *долгосрочные* (рассчитаны на более длительный срок – четверть, семестр или учебный год). Целью краткосрочных веб-квестов является приобретение знаний в совокупности с интеграцией, взаимодействием с другими участниками процесса, а что касается долгосрочных веб-квестов, здесь главной задачей является расширение сферы познаний уже изученного материала. После прохождения такого веб-квеста, обучающийся должен продемонстрировать высокий уровень владения темой [3].

В структуре веб-квеста выделяют следующие основные части:

1. Вступление (Introduction)
2. Центральное задание (Task)
3. Описание процесса работы (Process)
4. Оценочная таблица (Evaluation)
5. Заключение (Conclusion)
6. Признание авторских прав (Credits)
7. Информация для учителя (Teacher Page)

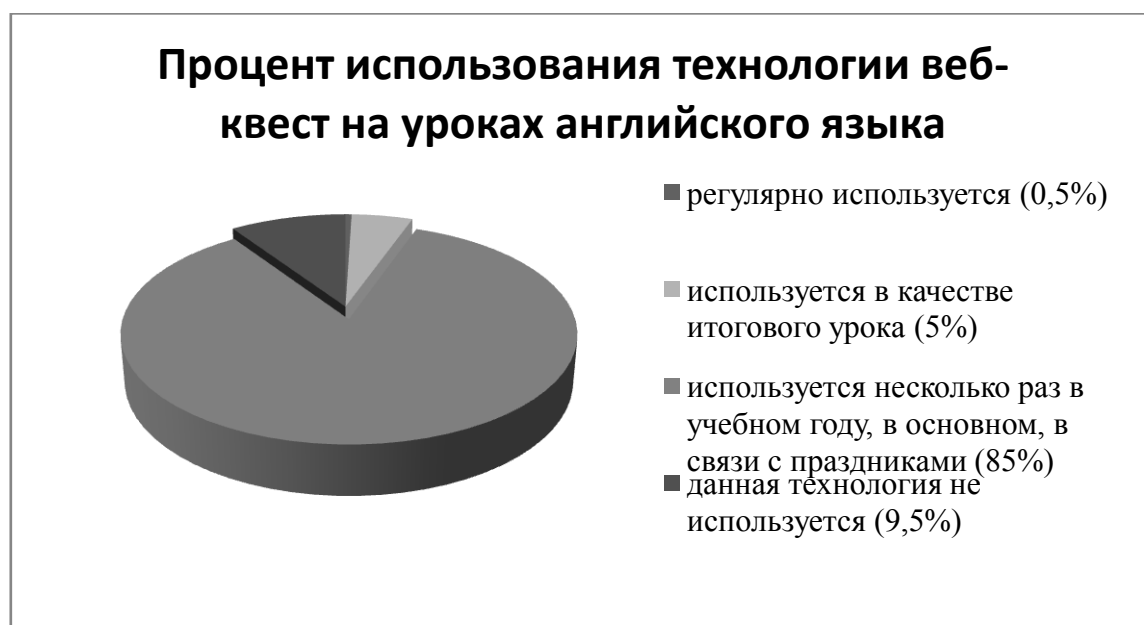
Рассматривая применение технологии веб-квеста на практике в аспекте обучения иностранному языку, необходимо сказать, что данный вид деятельности имеет целый ряд условий для его использования. Помимо соответствующего технического оснащения учебного заведения и доступа в Интернет, следует отметить, что использование веб-квестов в обучении языку требует от обучающихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными ресурсами, а также навыков работы в группах.

Для наиболее успешного применения технологии веб-квест на уроке английского языка, необходимо, чтобы обучающиеся были знакомы с данной

формой работы. С целью определения интенсивности внедрения технологии веб-квест в процесс обучения иностранному языку на среднем этапе обучения, был проведён опрос обучающихся 6 класса различных образовательных учреждений г. Перми. Результаты показали, что в большинстве школ обучающимся предоставляется возможность работы с веб-квестом на уроках английского языка (см. рис. 1). Наиболее популярными формами организации веб-квеста оказались завершающие, итоговые уроки в конце модулей. По мнению обучающихся, такой вид организации учебной деятельности помогает им глубже понять материал и надолго его запомнить, а также применять изученные лексико-грамматические единицы в своей речи [2].

Изучаемая технология активно применяется в 0,5 % случаев. Около 5% опрошенных знакомы с технологией веб-квест благодаря итоговым занятиям по изучаемым темам. 85% опрошенных подчёркивают относительно регулярное проведение веб-квестов, связывая их с праздниками, остальная же часть обучающихся (9,5%) оказалась не знакома с данной технологией.

Результаты исследования можно представить в виде диаграммы:



*Рис. 1. Использование веб-квестов на уроках английского языка*

Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод о том, что технология веб-квест достаточно популярна для использования на занятиях по английскому языку. В основном, это краткосрочные веб-квесты, рассчитанные на один урок с целью закрепления знаний, либо применяющиеся в качестве тематических уроков несколько раз в год.

Рассматривая практическую сторону применения веб-квест технологии, необходимо сказать, что данная технология активно способствует развитию у обучающихся информационной компетентности [5]. Под термином «информационная компетентность» понимается способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных

информационных технологий [4]. Ниже приводится описание одного из занятий с целью рассмотрения направленности включенных заданий на формирование информационной компетентности обучающихся.

За основу для создания веб-квеста «In the Past» был взят УМК «Spotlight» для 6 класса и программа для создания сайтов Turbosite [1]. Предложенный веб-квест является итоговым для 7 модуля «Now & Then». Занятие включает в себя три общепринятых этапа – организационно-мотивационный, деятельностный и рефлексивный. Основная цель занятия – создание виртуального музея старинной игрушки с помощью навыков поиска и выделения необходимой информации из списка источников, а также презентация своего экспоната. Преобладающими являются групповая и фронтальная формы работы.

Во вступлении представляется сценарий, прочитав который обучающиеся узнают об ограблении музея и задаются целью помочь восстановить коллекцию. Первое задание является вводным – обучающиеся просматривают видео и отмечают, какие игрушки существовали два века назад. Данный вид деятельности направлен на создание условий для формирования навыков аудирования с пониманием основного содержания.

Далее группам обучающихся необходимо взять один из предложенных экспонатов, найти подходящее изображение, используя систему QR-кода, и информацию о нём, а затем заполнить слайд презентации согласно единой форме (см. рис. 2, 3). Из этого следует, что перед обучающимися стоит аналитическая задача в виде поиска и систематизации информации. Данная задача способствует формированию умений просмотрового чтения и чтения с целью извлечения запрашиваемой информации.

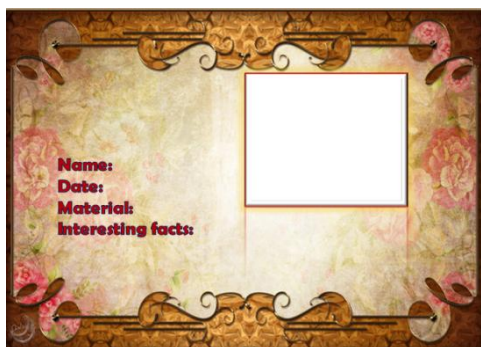


Рис. 2. Форма для заполнения

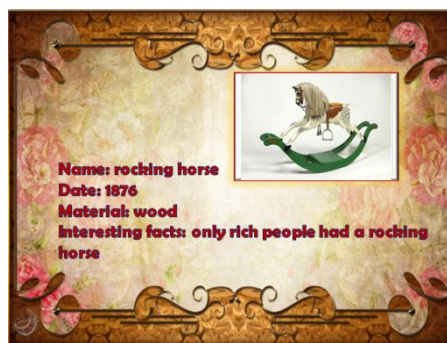


Рис. 3. Готовый вариант слайда.

Во второй части работы группы обучающихся собирают презентацию воедино, а затем презентуют готовый продукт в качестве экскурсоводов; каждая группа представляет собственные слайды. Основной задачей на этом этапе является демонстрация понимания темы через представление материалов из разных источников в формате презентации. Данный вид деятельности способствует формированию информационной компетентности по причине непосредственного использования технических средств обучения в учебном процессе.

В речевой деятельности в главной роли выступает пересказ найденной информации об одной из игрушек с опорой на слайд, что подразумевает

развитие умений выбирать необходимую информацию и сокращать высказывание до нескольких предложений. Далее участникам представляются критерии для само- и взаимооценивания. В заключении даются ссылки на дополнительные источники для желающих глубже исследовать изучаемую тему.

Последний раздел предназначается для учителя, в нем дано краткое описание веб-квеста, информация о том, какой учебно-методический комплект был взят за основу и для обучающихся какого уровня он предназначен.

Таким образом, нужно отметить, что в основу веб-квеста может закладываться несколько заданий в разных комбинациях, направленных на развитие информационной компетентности. Анализ предложенного занятия показал наличие заданий на аудирование с пониманием основного содержания, на поисково-просмотровое чтение и чтение с извлечением запрашиваемой информации. Задания на говорение и письменная часть работы ставят перед обучающимися задачу сократить предложенную информацию до нескольких предложений, применяя при этом умение отделять важную информацию от второстепенной. Все вышеуказанные задания направлены непосредственно на развитие навыков поиска, отбора, структурирования, системного анализа и хранения информации, что в совокупности с использованием технических средств обучения, безусловно, способствует развитию информационной компетентности обучающихся. Результаты внедрения веб-квестов в образовательный процесс показали, что учащиеся, привлеченные к выполнению данного вида деятельности, быстрее овладевают изучаемым лексико-грамматическим материалом и проявляют больше интереса к обучению в целом.

#### Список литературы

1. *Ваулина Ю.Е.* Английский в фокусе (Spotlight) 6 класс. Рабочая программа по учебному курсу «Английский язык». М.: Express Publishing: Просвещение, 2014. 52 с.
2. *Канцур А.Г., Сорокина Т.В.* Технология веб-квест как один из способов развития информационной компетентности обучающихся на уроках английского языка // Информационно-методический журнал «Тренер-Education». 2018. № 1. С. 110–114.
3. *Луткова Г.П.* Использование технологии веб-квест как средство повышения познавательной активности учащихся // Проблемы современной науки и образования. 2012. №4.
4. *Мурзалинова А.Ж., Кольева Н.С.* Формирование информационной компетентности школьника как характеристики конкурентоспособности личности // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. С. 96–113.
5. *Николаева Н.В.* Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс]. URL: [http://rcio.pnzgu.ru/vio/07/cd\\_site/Articles/art\\_1\\_12.html](http://rcio.pnzgu.ru/vio/07/cd_site/Articles/art_1_12.html) (дата обращения: 16.01.2018).
6. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2013. 220 с.

7. *Dodge B.* Some Thoughts About Web Quests [Электронный ресурс]. URL: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (accessed 15 December 2017).
8. *March T.* What's on the Web? Sorting Strands of the World Wide Web for Educators [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html> (accessed 17 January 2018).
9. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 (2001). On the Horizon, Vol. 9. Issue: 5, pp. 1–6 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (accessed 21 April 2018).



# ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ЧАСТИ «ПИСЬМО» ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Мосина Маргарита Александровна*  
д-р пед. наук, профессор кафедры методики  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru

*Вавилин Александр Сергеевич*  
студент 741 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: aleks.vavilin@mail.ru

## PREPARING SENIOR SCHOOL STUDENTS FOR THE WRITING PART IN THE RUSSIAN UNIFIED EXAM

*Margarita Mosina, Doctor of Pedagogy*  
Professor, Methods of Teaching Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru

*Alexander Vavilin*  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: aleks.vavilin@mail.ru

**Аннотация:** в статье описывается технология подготовки учащихся старших классов к сдаче раздела «Письмо» единого государственного экзамена по английскому языку. Представлены результаты апробации данной технологии и сделан вывод об эффективности ее использования.

**Ключевые слова:** единый государственный экзамен, личное письмо, развернутое высказывание.

**Abstract:** the article dwells upon the issue of preparing senior students for taking writing part in the Unified State Exam. The results of including the technique into the process of education described and the conclusion of its effectiveness is made.

**Key words:** the Unified State Exam, informal letter, essay.

Согласно анализу типичных ошибок участников ЕГЭ по иностранным языкам в 2017 году Федерального института педагогических измерений, сформированность рецептивных навыков превосходит сформированность продуктивных. Наибольшую трудность вызывает выполнение заданий раздела «Письмо», что подтверждается низкими результатами по сравнению с результатами других разделов экзаменационной работы. За последние годы ошибки, допускаемые экзаменуемыми, носят неизменный характер.

Проанализировав наиболее часто используемые УМК в школах (Starlight English 11, Spotlight English 11, Enjoy English 11, Solutions Upper-Intermediate), можно сделать вывод, что заданий, помогающих учителям готовить старшеклассников к сдаче раздела «Письмо» единого государственного экзамена по английскому языку, недостаточно. Нет четкой системы подготовки к выполнению экзаменационных заданий, стратегий подготовки, а в целом и технологии подготовки к экзамену.

Для решения проблемы нами была предпринята попытка описать технологию подготовки учащихся к выполнению заданий раздела «Письмо». Для этого были проанализированы дополнительные пособия, на основе которых созданы упражнения разных типов, которые легли в основу электронного пособия по темам «Designer Baby» и «Gadgets».

По мнению И.П. Волкова, педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения. При проектировании технологии необходимо учитывать планируемый результат, выраженный в диагностируемых целях (знать, уметь, владеть); этапы осуществления педагогического процесса; средства, методы, инструменты для осуществления педагогического процесса; критерии и методы определения результатов технологического замысла.

Опишем далее технологию подготовки учащихся к выполнению заданий раздела «Письмо» ЕГЭ по английскому языку.

В результате использования технологии подготовки учащиеся будут *знать*:

- формат заданий раздела «Письмо»;
- стратегии выполнения заданий раздела «Письмо»;
- критерии оценивания развернутых письменных высказываний;

*уметь*:

- дать развернутое сообщение;
- запросить информацию;
- использовать неофициальный стиль;
- соблюдать формат неофициального письма;
- правильно использовать языковые средства (**в личном письме**);
- строить развернутое высказывание в контексте коммуникативной задачи и в заданном объеме;
- выражать собственное мнение/суждение;
- аргументировать свою точку зрения;
- приводить примеры в поддержку высказанных суждений;
- описывать события/факты/явления
- делать выводы;
- последовательно и логически правильно строить высказывание;
- использовать соответствующие средства логической связи;
- лексически, грамматически, орфографически и пунктуационно правильно оформить текст;

— стилистически правильно оформить текст (в соответствии с поставленной задачей – нейтрально) (в эссе).

Для достижения планируемого результата в рамках данного исследования был разработан и апробирован в ходе педагогической практики комплекс упражнений, включающий в себя такие типы заданий, как задание-установление соответствия (*matching*), задание-завершение (*completing*), задание-установление последовательности (*ordering*), задание-убери лишнее (*odd one out*), задание-редактирование (*editing*), задание-заполнение пропусков (*gap-filling*), задание-категоризация (*categorising*). Комплекс упражнений представлен в виде электронного учебного пособия на веб-сайтах <https://aleksvavilin.wixsite.com/comeonwrite-letter> (задание 39 – написание письма) и <https://aleksvavilin.wixsite.com/comeonwrite-essay> (задание 40 – развернутое письменное высказывание).

Рассмотрим, как используется данный комплекс упражнений при обучении написанию личного письма (задание 39). Предложенные нами упражнения способствуют формированию следующих умений:

- дать развернутое сообщение;
- запросить информацию;
- использовать неофициальный стиль;
- соблюдать формат неофициального письма;
- правильно использовать языковые средства.

При выполнении упражнений при подготовке к написанию личного письма (задание 39) необходимо соблюдать следующие этапы:

На первом этапе работы с письмом обучающиеся подробно изучают структуру письма индивидуально, затем обсуждают в парах и в конце подводят итоги с учителем, Затем приступают к выполнению первого упражнения, где они расставляют части письма в правильном порядке.

На втором этапе работы обучающиеся учатся, как начинать письмо, работают со средствами логической связи, соотносят фразы с их целями в письме, применяют полученные знания на практике.

На третьем этапе обучающиеся фокусируются на стилевом оформлении письменного высказывания. Данный этап был наиболее интересен для выполнения, так как в утверждениях для перефразирования содержится разговорный, нехарактерный для УМК или урока, язык «социальных сетей»:

**Таблица 1. Пример упражнения [3, с.154]**

The following sentences are either too colloquial or very formal. Change them so that they give the right tone.

1. I would be grateful if you could give me your opinion regarding this matter.
2. RU OK?
3. Need 1,0000 roubles. PLS send.
4. Cambridge is situated approximately 100lm from London.
5. Many people currently attend English classes.
6. It's stupid to become a vegetarian.
7. Meet where?

8. I got acquainted with Olga when we were studying together.
9. Will write soon!
10. You're crazy if you think that kids understand all stuff.

Одним из критериев оценивания письма является «языковое оформление текста», которое требует отсутствия лексических, орфографических, грамматических, пунктуационных ошибок, поэтому упражнение *четвертого этапа* выделено отдельно.

Экзаменуемые должны внимательно прочитать инструкцию к заданию, особенно внимательно изучить «письмо-стимул» с вопросами, которое служит для написания ответного письма. На *пятом этапе* в предложенном упражнении обучающиеся отвечают на вопросы.

В рамках *шестого этапа* нужно научиться задавать вопросы другу по переписке, а это является сложной задачей для экзаменуемых. В рамках предложенного упражнения, которое отвечает требованию к учащимся запрашивать информацию, будущие участники задают вопросы на конкретную тему и проверяют друг друга в группах. Благодаря взаимопроверке, процент выполнения повысился более, чем в два раза, по сравнению с началом работы над написанием личного письма. Упражнение выглядит следующим образом:

### Таблица 2. Пример упражнения

**In each point ask 3 questions about the suggested topic.**

1. ... My classmates and I have created a web-site... (ask 3 questions about the site)
2. ... My grandma joined computer club... (ask 3 questions about grandma's new hobby)
3. ... We are planning to log on school network... (ask 3 questions about the school network)
4. ... I'm going to post some videos on YouTube... (ask 3 questions about videos)

Предпоследний *седьмой этап* – окончание письма. Оно должно сопровождаться завершающей фразой, написанной в правильной форме, согласно неофициальному стилю, ссылкой на последующие контакты и подписью – только именем пишущего.

На заключительном *восьмом этапе* предложенные задания помогают обучающимся с опорой на таблицу выстроить высказывание в требуемом стиле и поработать над средствами логической связи, отличными от официального стиля.

В рамках подготовки обучающихся к написанию развернутого высказывания, была адаптирована трехфазная система обучения [2, с. 4–5]. За основу взята тема «Селективный ребенок» (Some people see designer babies as a step forward in technological development however many people see it as a negative step for technology).

**Фаза 1. Pre-Writing Phase.** Данная фаза включает в себя три этапа работы. На первом этапе – «**Explore**» – обучающимся предлагается отобразить в виде ментальной карты с помощью ресурса [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us) идеи о том, как технический прогресс влияет на нашу жизнь. На следующем этапе – «**Research**» – обучающиеся подробно изучают информацию о селективном ребенке в Интернет-источнике, статье журнала и видеоролике, подробно их

конспектируя. Ресурсы предложены учителем и выставлены в виде ссылок на веб-сайте. На заключительном этапе «**Organize**» обучающиеся определяют, какой точки зрения они будут придерживаться при написании развернутого высказывания. Используя собранную (законспектированную) информацию с источников и ментальную карту, старшеклассники формулируют аргументы и планируют эссе, опираясь на предложенную таблицу.

**Фаза 2. Writing Phase.** В рамках данной фазы обучающиеся выполняют упражнения, которые помогают написать развернутое высказывание согласно всем требованиям, предъявляемым в задании. Фаза состоит из двух этапов – «**Draft**» и «**Review/Edit**». На этапе «**Draft**» обучающиеся начинают работать над письменным высказыванием последовательно. На веб-сайте есть форум для комментариев социальной сети Facebook. Работая над вступлением, учащиеся пишут его в виде комментариев, которые друг у друга проверяют и в случае необходимости исправляют ошибки. Перед началом работы над вступлением, нужно подробно изучить пути перефразирования предложенного утверждения.

**Таблица 3. Пример упражнения [1, с. 28]**

Read the introduction. Make some improvements: what is not logical? What information is irrelevant? Are there any grammars or spelling mistakes?  
*Well, there are a lot of people nowadays who see designer babies as a step for future development as well as me. However, many people find negative as it costs much money for technology. What side to choose we are going to discuss in this essay.*

После – проверяют свои работы и работы своих одноклассников помощью листов проверки на этапе «**Review/Edit**».

**Фаза 3. Presentation.** На данной фазе старшеклассникам дается время на проверку своей письменной работы (правописание, грамматика и пунктуация) перед тем, как она будет сдана учителю на проверку с выставлением баллов, согласно критериям.

Таким образом, предложенная нами технология подготовки к выполнению заданий раздела «Письмо» ЕГЭ по английскому языку описывает планируемый результат, определенные этапы работы, средства обучения (комплекс упражнений, электронное учебное пособие, интернет-сервисы), а также диагностический инструментарий (критериальные карты оценивания, чек-листы).

Данная технология была апробирована в ходе педагогической практики. Результаты апробации представлены в табл. 4, 5:

**Таблица 4. Результаты апробации комплекса упражнений для выполнения задания №39 (написание личного письма), в %**

<i>Умение</i>	<i>до</i>	<i>после</i>
дать развернутое сообщение	<b>50</b>	<b>90</b>
запросить информацию	<b>30</b>	<b>80</b>
использовать неофициальный стиль	100	100
соблюдать формат неофициального письма	<b>70</b>	<b>100</b>
правильно использовать языковые средства	<b>70</b>	<b>80</b>

**Таблица 5. Результаты апробации комплекса упражнений для выполнения задания №40 (написание развернутого высказывания), в %**

<i>Умение</i>	<i>до</i>	<i>после</i>
строить развернутое высказывание в контексте коммуникативной задачи и в заданном объеме	100	100
выражать собственное мнение/суждение	100	100
аргументировать свою точку зрения	<b>40</b>	<b>80</b>
приводить примеры в поддержку высказанных суждений	<b>40</b>	<b>80</b>
описывать события/факты/явления	<b>40</b>	<b>60</b>
делать выводы	<b>30</b>	<b>70</b>
последовательно и логически правильно строить высказывание	100	100
использовать соответствующие средства логической связи	100	100
лексически, грамматически, орфографически и пунктуационно правильно оформить текст	<b>40</b>	<b>50</b>
стилистически правильно оформить текст (в соответствии с поставленной задачей – нейтрально)	<b>40</b>	<b>60</b>

В результате использования комплекса упражнений выявлены улучшения при выполнении задания №39: 9 участников опытного обучения (90%) умеют дать развернутое сообщение, 8 участников (80%) умеют запросить информацию, все обучаемые умеют соблюдать неофициальный стиль.

Комплекс упражнений также помог участникам улучшить результаты при выполнении задания №40: аргументировать свою точку зрения и приводить примеры в поддержку высказанных суждений умеют 8 человек (80%), 6 участников (60%) умеют описывать события/факты/явления и стилистически правильно оформить текст. Делать выводы удается 7 участникам (70%).

Таким образом, на основе проведенного опытного обучения можно сделать вывод о том, что успешно решены все поставленные задачи, разработанная технология подготовки учащихся эффективна и может быть внедрена в процесс обучения.

#### **Список литературы**

1. *Хотунцева Е.А.* Russian State Exam. 1-е изд. М.: ЗАО «РЕЛОД», 2015. 150 с.
2. Oxford Writing Tutor: Oxford University Press, 2015. 36 p.
3. *Rimmer W., Vinogradova S.* Exam Success: Cambridge University Press, 2013. 289 p.

# ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Мосина Маргарита Александровна*  
д-р пед. наук, профессор кафедры методики  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru

*Вдовина Анастасия Сергеевна*  
студентка гр. Zm-723 факультета иностранных языков  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: vdonastya@yandex.ru

## THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH

*Margarita Mosina, Doctor of Pedagogy*  
Professor, Methods of Teaching Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru

*Anastasia Vdovina*  
Student of the Faculty of Foreign Languages, group Zm-723  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: vdonastya@yandex.ru

**Аннотация:** статья посвящена проблеме использования информационных технологий в интерактивном обучении английскому языку. Рассматривается онлайн-обучение как вид интерактивного обучения. Описаны особенности данных видов обучения, обозначены требования к технической стороне организации процесса онлайн-обучения, выбрана возрастная группа, к которой наиболее применим данный вид обучения.

**Ключевые слова:** скайп, обучение через Интернет, информационные технологии, онлайн обучение, изучение английского языка, дополнительное образование, обучение взрослых, веб-приложения.

**Abstract:** the article reflects the problem of the use of information technologies in interactive teaching of English. Online education is considered as a type of interactive teaching. The peculiarities of this type of education is described in detail, the requirements for the technical aspect of the online education process are defined, the age group of potential learners is determined.

**Keywords:** Skype, teaching via the Internet, information technologies, online education, learning English, extended education, adult education, web tools.

В настоящее время в рамках изменения системы образования активно осуществляется внедрение информационно-компьютерных и скайп-технологий в образовательный процесс. Применение скайп-технологий, в частности, в процессе обучения иностранным языкам, является незаменимым ресурсом для повышения качества образования и формирования коммуникативных навыков обучающихся.

В данной работе рассматривается проблема использования информационных технологий в интерактивном обучении взрослых английскому языку.

«Интерактивное обучение» представляет собой «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся» и во взаимодействии студентов и преподавателя [3, с. 8].

Использование интерактивных методов обучения начиналось с обычных наглядных пособий, плакатов, карт, моделей и т.д. Сегодня современные технологии интерактивного обучения включают новейшее оборудование:

- интерактивные доски;
- планшеты;
- компьютерные тренажеры;
- виртуальные модели;
- плазменные панели;
- проекторы;
- ноутбуки и т.д.

Также современные информационные технологии являются ведущим средством в дистанционном обучении, поскольку данный вид обучения возможен только при наличии Интернет-соединения и компьютера. Взаимодействие обучаемых и преподавателя в системе дистанционного обучения предполагает обмен учебным материалом, сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов через компьютерные сети.

Существует еще один формат в сфере дистанционного обучения, который стал его логическим продолжением с развитием интернета и цифровых технологий, – это онлайн-обучение. Онлайн-обучение – это получение знаний и навыков при помощи компьютера или другого гаджета, подключенного к интернету. Самое главное отличие онлайн-обучения от дистанционного обучения в том, что, учащийся общается и консультируется с преподавателем в прямом эфире, выполняет задания «здесь и сейчас» [6].

Для того, чтобы преподавать и обучаться в режиме онлайн, необходимо позаботиться о технической стороне процесса обучения, без которой будет неосуществим данный формат обучения.

Ресурсы, необходимые для онлайн-преподавания:

- *Компьютер с камерой и микрофоном.* Чтобы улучшить качество аудио связи (исключить помехи и посторонние звуки), необходимо приобрести наушники с микрофоном [7]. Также перед занятиями следует настроить аппаратуру – наушники/динамики и проверить работоспособность микрофона. Камеру следует настроить так, чтобы преподавателя было отчетливо видно, для этого освещение в комнате должно быть ярким [7].

- *Высокоскоростной Интернет.* Скорость Интернет-соединения зависит от того, какие виды связи вы используете. Рекомендуемое значение скорости для оптимальной работы приложения при аудиосвязи составляет 100 Кбит/с, при видеосвязи – 300 Кбит/с, однако для осуществления видеосвязи в формате HD рекомендуемая скорость – 1,5 Мбит/с [1].



- *Skype (Viber, Discord, ooVoo, TeamSpeak и др.)*. Существует множество программ для голосового общения и видеозвонков. Для себя необходимо решить, какие функции вам потребуются для качественной работы. Обратите внимание на такие функции, как: осуществление аудио- и видеоконференции, допустимое количество человек в конференции, возможность отправки мгновенных сообщений, индикация присутствия, шифрование и запись разговоров. Мы проверили наличие определенных функций, сравнили качество звука и определили поддерживаемые операционные системы, указанных выше программ.

**Таблица 1. Наличие функций в приложениях**

	Skype	Viber	Discord	ooVoo	TeamSpeak
Аудио конференция	✓	✓	✓	✓	✓
Видео конференция	✓	✓	✓	✓	
Количество человек в конференции	До 25	Без ограничений	До 10	До 12	До 32
Мгновенные сообщения	✓	✓	✓	✓	✓
Индикация присутствия	✓	✓		✓	✓
Шифрование	✓	✓	✓		
Запись разговоров				✓	
Демонстрация экрана	✓		✓		
Возможность отправки файлов	✓	✓	✓	✓	✓

**Таблица 2. Сравнение качества звука и видео**

	Skype	Viber	Discord	ooVoo	TeamSpeak
Звук	9	8	9	9	9
Видео	9	7	9	10	9

**Таблица 3. Поддерживаемые операционные системы**

	Skype	Viber	Discord	ooVoo	TeamSpeak
Windows	✓	✓	✓	✓	✓
Android	✓	✓	✓	✓	
MacOS	✓	✓	✓	✓	✓
iOS	✓	✓	✓	✓	

Проанализировав существующие Интернет-технологии и возможность их использования в обучающих целях, мы решили использовать программу *Skype*,

так как она наиболее полно соответствует нашим требованиям. Более того, в этой программе есть функции – демонстрация экрана и индикация присутствия. Несомненным плюсом использования этой программы является то, что многие Интернет-пользователи уже знакомы со Skype, и некоторые активно им пользуются.

- *TeamViewer*. Для некоторых заданий необходимо, чтобы учитель или ученик могли удаленно управлять компьютером или совместно решать какое-либо задание. С помощью программы TeamViewer это становится возможным. К тому же во время удаленного управления есть возможность использования белой доски, которая содержит разнообразные формы, ручки, маркеры и диалоговые пузыри.

- *Сервисы Google*. Помимо сверхпопулярных проектов вроде Gmail, Youtube и Google Translate, компания Google разработала несколько менее известных, но очень любопытных сервисов. Одним из них является сервис Google Документы, он позволяет создать документы и работать над ними вместе с учеником. Отправляя домашнее задание, легко можно проследить, когда ученик его выполнял, и сделать исправления в этом же документе. Огромным преимуществом Google платформы является облачное хранение информации. Храня информацию в облаке, можно не беспокоиться о том, что с компьютера могут удалиться все файлы. Более того, появилась возможность отправлять информацию из любой точки мира.

Как можно заметить из технической стороны обучения, не так-то просто овладеть всеми приложениями для обучения через интернет, и не все категории граждан смогут успешно справиться с этим. Однако сложность в технической стороне процесса обучения не единственный фактор, который ограничивает преподавателей в выборе учеников. Немаловажным фактором являются возрастные особенности учащихся. Мы полагаем, что обучение детей и подростков через Интернет малоэффективно, поскольку онлайн обучение – процесс, который требует внимательности, мотивации и усидчивости, а поскольку многие школьники не отличаются этим, мы считаем, что такая форма обучения не подходит для данной возрастной категории.

Что касается взрослых людей, то учение для них – важная, но все-таки вспомогательная деятельность по отношению к их основной, общественно-трудовой, деятельности, что в свою очередь меняет отношение взрослого к процессу учения. Сквозь призму своей общественной, трудовой, личной жизни взрослый человек оценивает смысл и значимость своего учения. Взрослые люди хотят учиться, если они видят необходимость обучения и возможность применить его результаты для улучшения своей деятельности. Кроме того, они стремятся активно участвовать в процессе обучения, привносят в него собственный опыт и свои жизненные ценности, стараются соотнести обучающую ситуацию со своими целями и задачами [2, с. 14]. Исходя из вышесказанного, онлайн обучение подходит именно для данной возрастной категории.

Онлайн обучение становится с каждым днем популярнее традиционного обучения (в аудиториях с печатными учебниками). Причиной этого в первую очередь является доступность. Занятие через Интернет стоит дешевле, чем занятие в языковом центре, поскольку ученик не будет доплачивать за аренду помещения, которое мог бы снимать оффлайн преподаватель. Более того, у взрослых учеников появилась возможность изучать язык, поскольку им гораздо легче выделить время на занятие в своем плотном графике, так как больше не нужно тратить время на дорогу в языковой центр.

Что касается преподавателей, то им не приходится покупать различные материалы и игры, чтобы разнообразить свои занятия. Однако преподавателю важно научиться пользоваться основными функциями программы для аудио и видеосвязи до начала занятий. То есть учитель должны уметь: открывать окно чата, писать в чате сообщения, вызывать абонента, принимать входящий звонок или приглашение в чат, а также принимать и отправлять файлы. Но чтобы упражнения на онлайн-занятиях были интересны для взрослых мотивированных учеников, придется воспользоваться не только приложениями, обозначенными нами ранее, но и дополнительными программами и сайтами.

Таким образом, использование онлайн-технологий приобретает все большее признание в современной педагогике за счет таких характеристик как социальность, доступность и интерактивность. Применение онлайн-технологий имеет большой потенциал в области решения таких методических проблем, как повышение самостоятельности и ответственности обучающихся. Более того, технологии способствует развитию профессионально значимых качеств личности, творческих способностей, активности и критического мышления.

### Список литературы

1. Какая скорость интернет-соединения нужна для работы Skype? [Электронный ресурс]. URL: <https://liveproxy.ru/post/973>. (дата обращения: 30.06.2018).
2. *Мальцев К.* Ценный кадр. Как построить эффективную систему обучения в компании. Альпина Паблишер, 2015. 112 с.
3. *анина Т.С., Вавилова Л.Н.* Современные способы активизации обучения / под ред. Т.С. Паниной. М.: Академия, 2007. 176 с.
4. *Степанова Е. И.* Психология взрослых – основа акмеологии. СПб.: СПб. акмеологическая академия, 1995. 168 с.
5. *Титова С.В., Филатова А.В.* Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков. М.: Издательский дом «Квинто-Консалтинг», 2010.
6. Чем отличается онлайн-обучение от дистанционного обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distantionnogo-obucheniya> (дата обращения: 25.06.2018).
7. A Quick Start Guide to Teaching English Online. JDA Industries INC. 15 p.
8. How to get started with Skype in the classroom.

# ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Мосина Маргарита Александровна*

*д-р пед. наук, профессор кафедры методики*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Зырянова Ксения Андреевна*

*аспирантка кафедры методики преподавания иностранных языков*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: ksu\_47@mail.ru*

## THE USAGE OF CLIL APPROACH IN EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN

*Margarita Mosina, Doctor of Pedagogy*

*Professor, Methods of Teaching Department,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Ksenya Zuryanova*

*Postgraduate student of the Chair of Methods of Teaching Foreign Languages*

*Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm*

*E-mail: ksu\_47@mail.ru*

**Аннотация:** в статье освещаются важнейшие исследования, достигнутые в ходе работы над созданием методики билингвального обучения дошкольников на основе технологии CLIL. Целью статьи является описание особенностей раннего обучения иностранным языкам, а также важность использования технологии предметно-языкового интегрированного обучения, которая является инновационным подходом при билингвальном обучении детей дошкольного возраста. Помимо этого в статье рассматриваются истоки возникновения методики раннего обучения иностранным языкам как науки, и различные взгляды и убеждения теоретиков и практиков данной области.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, методика раннего обучения иностранным языкам, билингвальное обучение дошкольников, технология CLIL, метод предметно-языкового интегрированного обучения.

**Abstract:** this article is devoted to the most important researches which had been achieved during the creation of bilingual educational methods of very young learners according to CLIL technology. The aim of the article is to describe the features of learning foreign languages, and also the importance of usage of the CLIL technology. It is the innovative approach of bilingual education of very young learners. Moreover, this article presents the origins of the method of early learning of foreign languages as a science, and different views and beliefs of theoreticians and practitioners in this field.

**Keywords:** pre-school education, the method of early learning foreign languages, bilingual education of preschool children, CLIL technology, the method of subject-language integrated learning.

В современном мире каждый родитель стремится создать условия для того, чтобы его ребенок стал успешным в жизни. Успех чаще всего включает в себя несколько составляющих: престижная школа, хороший университет, работа с высокой заработной платой, путешествия по миру. Безусловно, к этому списку могут добавляться и другие компоненты, но это все индивидуально. Одним из важных вопросов современного образования является: в каком возрасте изучать иностранный язык?

Е. Ю. Протасова в своих исследованиях подчеркивает, что возраст человека, в котором второй язык подключается к первому, оказывается принципиально важным для характера усвоения языка. До трех лет говорят о двойном овладении языком, после трех – о первичном и вторичном усвоении языка, после 16 – только об усвоении второго языка. Результат обучения второму языку меняется в зависимости от того, какое «количество» того или иного языка «получают» дети на занятиях и на каком языке они общаются со сверстниками [3].

По словам М.М. Лукиной, отправным моментом становления и развития методики раннего обучения иностранным языкам, изучающей весь спектр вопросов, связанных с овладением иностранным языком в период дошкольного возраста, можно считать начало 60-х годов. В 1961 году вследствие огромного интереса общественности и педагогов выходит постановление Совета министров, где с учетом пожеланий родителей и за их счет разрешалось организовывать группы для занятий по иностранным языкам в детских садах и в начальной школе. Так начался широкий общесоюзный эксперимент по обучению дошкольников иностранному языку.

Методика раннего обучения иностранным языкам как наука прошла долгий путь становления. Истоки возникновения науки следует искать в педагогическом опыте прошлых столетий, когда обучение детей гувернерами – носителями языка позволяло владеть им на уровне, не уступающем родному. Знание иностранных языков являлось особым социальным маркером принадлежности к высшему обществу, и потому необходимость его изучения среди представителей дворянства не подвергалась сомнению.

Отношение к билингвизму сегодня определяется в развитых странах, прежде всего, политической и социальной ситуацией. В Европе с 2007 года существует модель LIGHT (Language for Integration and Global Human Tolerance), модель дву- и многоязычных образовательных учреждений для детей раннего и дошкольного возраста. Данная модель описывает опыт уже давно работающих билингвальных дошкольных учреждений на территории Франции, Германии, Финляндии, Кипра. В данных странах создаются русскоязычные детские сады для детей мигрантов, чтобы те, в свою очередь, оказавшись в новой языковой среде, не утратили русский язык.

Практически все словари объясняют происхождение слова «билингвизм» следующим образом: Bilingualism от лат. Bi – два раза + Lingua – язык [2]. Следовательно, можно предположить, что вначале лингвисты использовали кальку от слова «билингвизм» – «двужычие», и многие до сих пор

предпочитают именно этот термин [1]. Позже, когда стало модным использовать иноязычную лексику, термин «билингвизм» стал более предпочтителен. Этим, наверное, можно объяснить и появление прилагательного «билингвальный». В 2003 году А.А. Залевская и И.Л. Медведева различают понятия **естественного** (бытового) и **искусственного** (учебного) двуязычия (билингвизма). При этом подразумевается, что второй язык «схватывается» с помощью окружения и благодаря обильной речевой практике без осознания языковых явлений как таковых, а иностранный язык «выучивается» при посредстве волевых усилий и с использованием специальных методов и приемов.

Первые исследования по двуязычию провели Ронжа и Леопольд (Ronjat 1926, Leopold 1939–1949), записавшие речь своих детей (французско-немецкое и немецко-английское двуязычие). Это пример естественного билингвизма. В условиях русскоязычного образования на данный момент в детском саду возможен лишь искусственный билингвизм. Известно, что возможности раннего возраста в овладении иноязычной речью поистине уникальны. Еще К. Д. Ушинский писал, что «дитя приучается в несколько месяцев так говорить на иностранном языке, как взрослый не может приучиться в несколько лет». Уникальная предрасположенность к речи, пластичность природного механизма усвоения речи, а также определенная независимость этого механизма от действия наследственных факторов, связанных к принадлежности к той или иной национальности, – все это дает ребенку возможность при соответствующих условиях успешно овладеть другими языками, считает и А.А. Леонтьев.

Необходимость подготовки специалистов разных профилей, владеющих иностранным языком на качественно новом уровне, предполагает освоение новых методов преподавания. В последние годы всё большую популярность в преподавании английского языка набирает метод CLIL (Content and Language Integrated Learning) или предметно-языковое интегрированное обучение.

Данный подход в изучении и обучении иностранных языков не является новинкой. В 1990-х годах два межнациональных института в Европе, а именно Совет Европы и Европейская Комиссия, инициировали появление CLIL как понятие, которое определяло европейский подход к билингвальному образованию.

На протяжении нескольких лет такие известные всему миру учёные и лингвисты, как: Coyle Do, Hood Philip, Marsh David, Dalton Puffer, Fernandez Fontecha A., Gierlinger E., Koopman G., Anikina Y., Westhoff G., занимаются исследованием метода предметно-языкового интегрированного обучения. Помимо этого, исследователи в зарубежных странах занимаются разработкой и совершенствованием методов и форм в CLIL образовании: David Lasagabaster, Yolanda Ruizde Zarobe (Испания), Dieter Wolff, Stephan Breidbachand Britta Viebrock (Германия), Movchan Larysa (Швеция), Kari Nieminen (Финляндия). При этом большинство из них ассоциируют технологии данного метода

исключительно с обучением и изучением иностранного языка (в основном, английского) [5].

Метод CLIL, по мнению Е.А. Холкиной, существенно повышает мотивацию у детей к изучению языка, в дошкольной организации, поскольку язык выступает не целью, а средством изучения другого предмета. Идея состоит в том, чтобы изучать предмет через иностранный язык, то есть преподавание любого предмета «с использованием языка» [4].

Marsh David в своей статье «The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving in Europe» пишет о том, что предметно-языковое интегрированное обучение относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, то есть не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету. По мнению ученого, данный метод позволяет осуществлять обучение нескольких предметов одновременно, хотя основное внимание может уделяться либо языку, либо неязыковому предмету [6].

По мнению исследователей в области CLIL О.Н. Бурдаковой, А.А. Джалаловой и Н.П. Рауд, принято выделять 3 модели обучения в рамках метода CLIL:

- 1) Модель С1: Многоязычное обучение (Plurilingual education).
- 2) Модель С2: Вспомогательное / дополнительное интегрированное обучение предмету и языку (Adjunct CLIL).
- 3) Модель С3: Предметные курсы с включением языковой поддержки (Language-embedded content courses). Иными словами, в зависимости от выбранной модели язык может выступать как язык обучения (language of learning), язык для обучения (language for learning), язык через обучение (language through learning).

У данного подхода есть ряд важных характеристик, которые позволяют достичь значительных положительных результатов, несмотря на всю сложность внедрения CLIL. В первую очередь, метод CLIL обладает двумя важными качествами, такими как переносимость и гибкость, он применим практически на любых занятиях.

Во-вторых, CLIL отвечает всем требованиям современного общества по части предоставления возможности молодому поколению эффективно изучать языки и развивать критическое и гибкое мышление, что даёт возможность активно участвовать в глобальном диалоге.

В свою очередь наличие нескольких моделей в рамках метода CLIL дает возможность педагогам варьировать степень вовлеченности иностранного языка в обучение в зависимости от поставленных образовательных задач и целей. Цель CLIL состоит не в преподавании всей учебной программы на иностранном языке, а в разумном выборе тем и предметных модулей, совместимых с данным CLIL [6].

Несмотря на то, что понятие появилось относительно недавно, корни интегрированного обучения уходят далеко в историю, начиная с ранних

вавилонян и до начала 60-х гг. нашего столетия, когда билингвистическое обучение приобрело огромную популярность во всем мире.

Использование иностранного языка в CLIL образовании зависит от поставленных образовательных задач и целей. CLIL – это своеобразный термин – «зонтик», объединяющий целый ряд подходов, которые применяются в различных образовательных контекстах. Существует целый ряд терминов, описывающих различные способы внедрения CLIL, например: полное языковое погружение, «языковой ливень» и т.д. [7].

На данный момент в России метод CLIL используется в общеобразовательных школах с углубленным изучением иностранных языков, где уровень языка учащихся является достаточным для изучения предметов на языке, а также в неязыковых колледжах и университетах, где во время предмета «Иностранный язык» студенты изучают профильные предметы на основе аутентичных текстов и записей. В начальной школе данный метод внедряется лишь небольшими порциями во время урока иностранного языка. Метод CLIL включает в себя не только преподавание профильных предметов (механика, программирование и т.д.) на языке, а также включает знания об окружающем мире с использованием предметной терминологии. То есть можно изучать природные явления, используя термины «цунами, шторм, торнадо, землетрясение», можно рассматривать эти явления с точки зрения происхождения, мест частого скопления и т.д. Mary Spratt в статье «Comparing CLIL and ELT» рассказывает об отличиях преподавания английского языка и интегрированного предметно-языкового подхода. Так как последний метод относительно новый, существует нехватка материалов для его использования, поэтому преподавателям иностранного языка приходится больше времени и усилий тратить на создание новых материалов [8].

CLIL – это инновационный подход в обучении, предполагающий создание целостной динамичной и мотивирующей среды. Он дает возможность не индивидуально обучать различным предметам, а интегрировать их с другими. Именно этим занимаются дети и на родном языке, изучая окружающий мир. Они ищут сходства и различия в разных областях знаний. И это означает, что именно метод CLIL является актуальным и необходимым при билингвальном обучении детей дошкольного возраста.

### Список литературы

1. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: учебное пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002.
2. Краткий этнологический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.countries.ru/library/etno> (дата обращения: 01.06.2018).
3. Протасова Е.Ю. Обучение иностранному языку дошкольников: (Обзор теоретических позиций) // Иностранные языки в школе. 1990. №1. С. 38–42.
4. Холкина Е.А., Кужракаева А.К., Альмагамбетова Л.С. Метод CLIL при обучении дошкольников английскому языку: газета. [Электронный ресурс]. URL: <http://gazeta.ipksko.kz/ru/nomer/2017-god/5-9/345-metod-clil-pri-obuchenii-doshkolnikov-anglijskomu-yazyku> (дата обращения: 01.06.2018).



5. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice. The Information Network on Education in Europe. Brussels: Eurydice, 2005.
6. *Coyle D., Hood P., Marsh D.* CLIL content and language integrated learning. Cambridge: CambridgeUniversityPress, 2010.
7. CLIL: An interview with Professor David Marsh/ International House Journal of Higher Education, Issue 26: Spring 2009 (22). URL: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>
8. Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Teaching English to Young Learners: University of Kragujevac Faculty of Education in Jagodina. 2012.

# РОЛЬ ДИСКУССИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАМКАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Мосина Маргарита Александровна*  
д-р пед. наук, профессор кафедры методики  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru

*Пермякова Мария Зотеевна*  
аспирантка кафедры методики преподавания иностранных языков  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь  
E-mail: maria.zb@yandex.ru

## THE ROLE OF DISCUSSIONS AS A METHOD OF CRITICAL THINKING SKILL STIMULATION IN THE INTEGRATED FOREIGN LANGUAGE AND WORLD LITERATURE TEACHING

*Margarita Mosina, Doctor of Pedagogy*  
Professor, Methods of Teaching Department,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: margarita\_67@inbox.ru

*Maria Permyakova*  
Postgraduate student of the Chair of Methods of Teaching Foreign Languages  
Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm  
E-mail: maria.zb@yandex.ru

**Аннотация:** Статья посвящена определению понятия «критическое мышление», определению роли дискуссии в формировании критического мышления в процессе интегрированного обучения иностранному языку и зарубежной литературе.

**Ключевые слова:** критическое мышление; формирование критического мышления у обучающихся; обучение иностранному языку, дискуссия; интегрированное обучение.

**Abstract:** The article is devoted to the definition of critical thinking skill, of role of the discussion in the stimulation of critical thinking in the integrated foreign language and world literature teaching.

**Keywords:** critical thinking skill; foreign language teaching; foreign language learning; discussion in the foreign language teaching; integrated teaching.

Социально-экономические, политические преобразования в России повлекли за собой существенные изменения не только в культурной, производственной сферах, но и в образовательной системе. Обществом востребована личность, способная к эффективной работе на уровне мировых стандартов, способная вести диалог, подвергать сомнению уже устоявшиеся суждения и выдвигать новые, способная решать поставленные задачи творческим путем; личность, к которой в условиях глобализации предъявлено требование знания как минимум одного иностранного языка.

Способность к коммуникации на русском и иностранном языках для решения межличностного и межкультурного взаимодействия является одной из общекультурных компетенций, которой должен обладать современный выпускник. Наличие коммуникативных способностей подразумевает не только умение сообщать определенную информацию собеседнику, но и склонность личности стратегически и тактически мыслить, определяя предстоящий характер общения и конкретные методы, которыми следует руководствоваться для достижения максимально положительного результата [12].

Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных учащимися знаний или количестве усвоенной информации, а в способности «человека действовать в различных проблемных ситуациях» [5, с. 101]. Исследователь Л.В. Щерба, занимаясь проблемой общеобразовательного значения иностранного языка, пришел к выводу, что при правильном построении учебного процесса иностранный язык может являться средством совершенствования мыслительных операций. Развитие критического мышления является неотъемлемой и необходимой частью профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста. Еще американский педагог-новатор Джон Дьюи отмечал, что «научить человека мыслить» является главной задачей системы образования [13]. Современными учеными отмечается недостаточно высокий уровень умений учеников, а также студентов в принятии самостоятельных решений, в приведении аргументов, отстаивании собственного мнения в дискуссии.

Растущая потребность в воспитании критически мыслящего человека со знанием как минимум одного иностранного языка требует переосмысления образовательного процесса в образовательных учреждениях. Формирование критического мышления студентов современного вуза позволит будущим специалистам гибко адаптироваться в современном информационном пространстве, а умение понять и анализировать информацию на иностранном языке позволяет достичь этой цели. В связи с этим, в системе высшего профессионального образования возникает необходимость создания условий для развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку. А.Н. Леонтьев, подчеркивая производный характер высших форм человеческого мышления от культуры и возможность его развития под влиянием социального опыта, писал: «Мышление человека не существует вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности» [9]. Развитие критического мышления в процессе обучения иностранному языку исследовали такие ученые как Е.А. Агафонова, И.А. Бердникова, М.Л. Вайсбурд, Е.Б. Власова, Н.Д. Гальскова и др. Ведущие отечественные психологи и педагоги Л. В. Щерба и Л. С. Выготский отмечали особое влияние изучения иностранного языка на процесс развития личности и, как следствие, на формирование критического мышления [2]. Необходимость развития критического мышления была определена в качестве основных образовательных целей во многих европейских странах и в США в начале 90-х

годов прошлого века, а в российском образовании технология развития критического мышления школьников получила известность во второй половине 90-х годов того же века благодаря разработкам американских педагогов: Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпла, С. Уолтера.

В современных научных источниках существует несколько довольно близких по сути интерпретаций понятия «критическое мышление». Понятие «критическое мышление» определяется Е.В. Волковым как мышление, отличающееся «обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулирования выводов, вероятностной оценке и принятии решений» [1].

Е.О. Галицких дает следующее определение: критическое мышление – это активный и интерактивный процесс познания, позволяющий развивать культуру «диалога» в совместной деятельности и предполагающий принятие человеком личной ответственности за сделанный выбор [3].

Для критического мышления, по мнению Д. Халперн, характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений [14]. Развивать навыки критического мышления, стимулируя учащихся выражать свое мнение и мысли, отстаивать свою точку зрения, помогает художественная литература. Художественный текст предстает перед нами как «капсула времени», как фрагмент чужого сознания. Глубокое проникновение в иноязычный художественный текст с помощью соответствующего литературоведческого анализа, видение художественного произведения позволяет учащимся на качественно ином уровне интерпретировать содержание. Художественные произведения обогащают наш социальный опыт, развивают воображение, креативность, гибкость мышления, расширяют кругозор, формируют духовные ценности, создают дополнительную мотивацию деятельности. Общество нуждается в коммуникативной, нравственной личности, развитой в психологическом, духовном и мировоззренческом плане. В этой связи целесообразным представляется внедрение в процесс изучения иностранного языка элементов зарубежной художественной литературы. Что позволяет не только развивать иноязычные коммуникативные способности учащихся, но и расширять их кругозор, гибкость мышления, формировать ценностные ориентации, формирование которых в XXI веке предстает одной из важных задач образования, приобретающего гуманитаризационный характер. Идея интеграции в обучении берет свое начало в трудах великого дидакта Я.А. Коменского, утверждавшего, что все, что связано между собой, должно быть связано постоянно и распределено пропорционально между разумом, памятью и языком.

Значительный вклад в разработку проблемы интегрированного подхода к обучению внесли такие исследователи как К. Bentley, D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsch, А.А. Вербицкий, А.Я. Данилюк, В.В. Давыдов, Т.Е. Беньковская, Л.Н. Макарова, М.Н. Юрьева и др. А.Я. Данилюк считает, что интеграция представляется как инновационный прием, способный решить многие

проблемы образования. Интеграция в сфере воспитания и образования может осуществляться на любом этапе педагогического процесса, являясь универсальным путем его преобразования [4].

Проблему интегрированного обучения иностранным языкам рассматривали отечественные исследователи Н.И. Кудряшев, Л.Н. Макарова, Т.Г. Лукша, Е.З. Шевалдышева, Е.А. Самойлова, Н.С. Корнилецкая, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим, Т.Е. Беньковская и др. Межпредметные связи в обучении описывали в своих работах ученые М.С. Емельянов, К.С. Григорьева, Л.Л. Салехова.

Интеграция обучения – это процесс и результат неразрывно связанного единого целого в процессе обучения иностранному языку. Правильное же установление межпредметных связей, умелое их использование необходимы для формирования гибкости ума учащихся, для активации процесса обучения и усиления практической направленности. Интеграция обучения дает возможность связать в единую систему все знания и умения, получаемые на различных уроках, а также добыть новые знания в ходе осуществления этих связей [10].

Согласно эволюционной эпистемологии Карла Поппера всякий живой организм действует как решатель проблем [14]. Именно проблемный характер обучения позволяет формировать навыки мыслительной деятельности. Одним из эффективных методов является метод дискуссии. В рамках данной статьи остановимся на описании роли дискуссии в процессе формирования критического мышления студентов.

Рассмотрев различные определения дискуссии, представленные в научной литературе, считаем, что в рамках учебного процесса не представляется возможным обучить умению вести дискуссию в общепринятом смысле этого понятия в силу ряда причин: малое количество часов, отведенных на иностранный язык; недостаточный уровень языковой подготовки учащихся для ведения полноценной дискуссии; трудоемкий процесс подготовки учителя к дискуссии и др. Поэтому в учебном процессе используется так называемая учебная дискуссия, под которой некоторыми исследователями понимается форма обучения, повышающая интенсивность и эффективность учебного процесса за счёт активного включения обучающихся в коллективный поиск истины. А целью УД, по мнению М.В. Кларина, является развитие критического мышления школьников, формирование их коммуникативной и дискуссионной культуры [7].

Другие исследователи (З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, Т.И. Петрова) считают, что при организации дискуссии в учебном процессе обычно ставятся сразу несколько, как чисто познавательных, так и коммуникативных, учебных целей. При этом цели дискуссии тесно связаны с ее темой. Если тема обширна, содержит большой объем информации, то в результате дискуссии могут быть достигнуты только такие цели, как сбор и упорядочение информации, поиск альтернатив, их теоретическая

интерпретация и методологическое обоснование. Если тема дискуссии узкая, то дискуссия может закончиться принятием решения [8].

Затронув проблему целей УД, не нужно забывать о том, что дискуссия направлена на реализацию двух групп задач, имеющих одинаковую важность (то есть тактику) [6]:

– *конкретно-содержательные*: осознание детьми противоречий и трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; актуализация ранее полученных знаний; творческое переосмысление возможностей применения знаний и др.;

– *организационные*: распределение ролей в группах; соблюдение правил и процедур совместного обсуждения, выполнение принятой роли; выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода, и т.д.

Далее остановимся на некоторых характеристиках дискуссии. Одной из важных характеристик является её аргументированность. Учебная дискуссия обладает и рядом других характерных черт, к которым М.В. Кларин относит следующие черты:

- Учебная дискуссия – это форма образовательной деятельности, стимулирующая инициативность учащихся, развитие рефлексивного мышления.

- Учебная дискуссия диалогична по самой своей сути и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала.

- Применение дискуссии рекомендуется в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности в приобретении знаний и формулировании проблем, в подборе и четком представлении собственных аргументов, в предметной подготовке к теме дискуссии.

- Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников.

- Учебная дискуссия уступает изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций.

Проанализировав характерные черты учебной дискуссии, представляется обоснованным остановиться на функциях дискуссии. К ним относятся:

– *обучающая*, которая заключается в приобретении определенных навыков;

– *развивающая*, которая связана со стимулированием творческой активности учащихся, с развитием их логических способностей, с умением мыслить самостоятельно, аргументировать и доказывать свою точку зрения, а также с формированием общей культуры речи, культуры дискуссии;

– *воспитательная*, которая заключается в формировании социальной компетенции учащихся;

- *побуждающая*, которая выступает в качестве средства побуждения обучающихся к учению, стимулирует познавательную деятельность;
- *контрольно-коррекционная*, которая позволяет преподавателю контролировать результаты учебно-воспитательного процесса, вносить необходимые коррективы в организацию процесса обучения [8; 11].

Дискуссия позволяет формировать сознательное отношение к рассмотрению выдвигаемых проблем, активность в ее обсуждении, речевую культуру, направленность на выявление причин возникающих проблем и установку на их решение в дальнейшем. Здесь как раз и формируется критическое мышление у обучающихся. Дискуссия также помогает обучающимся не только овладеть всеми четырьмя видами речевой деятельности, но посредством языковой ситуации на фоне проблемы в социокультурной сфере обнаружить причины возникших ситуаций и попробовать даже решить их. Интерес к самостоятельному решению проблемы является стимулом, движущей силой процесса познания.

Таким образом, приходим к выводу, что дискуссия как важный и эффективный метод находит свое место в современных образовательных развивающих технологиях, особенно в технологии развития критического мышления.

#### Список литературы

1. *Волков Е.В.* Развитие критического мышления. М., 2004
2. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1991. № 4. С. 5–19.
3. *Галицких Е.О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-методическое пособие. М.: Академический проект, 2004.
4. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования. Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. 440 с.
5. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПК и ППРО, 2005.
6. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования. Рига: Эксперимент, 1995.
7. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах. М.: Арена, 1994.
8. *Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Петрова Т.И.* Технология активных методов обучения в профессиональном образовании: учебное пособие. Красноярск, 2007.
9. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии: учеб. для вузов по специальности «Психология». М.: Смысл, 2000. 509 с.
10. *Николашина Е.А.* Интегрированный подход в обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № S16. С. 18–24. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470197.htm>. (дата обращения: 08.06.2018).
11. *Подласый И.П.* Педагогика. М., 1996.
12. *Халина К.Д., Капустина Т.В.* Коммуникативные способности как фактор успешного общения // Молодой ученый. 2017. №6. С. 209–213. URL: <https://moluch.ru/archive/140/39460/> (дата обращения: 06.06.2018).

13. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. М.: Мир, 1915. 202 с.
14. *Поппер К.* Логика и рост научного знания. Б.м., 1983. С. 439–440.
15. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с. С. 22.



# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Мосина Маргарита Александровна*

*д-р пед. наук, профессор кафедры методики*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Юшманова Светлана Сергеевна*

*магистрант второго курса факультета иностранных языков*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: renksv918@gmail.com*

## THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROJECT ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN AT THE LESSON OF FOREIGN LANGUAGE

*Margarita Mosina, Doctor of Pedagogy*

*Professor, Methods of Teaching Department,*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: margarita\_67@inbox.ru*

*Svetlana Yushmanova*

*Master of the Faculty of Foreign Languages*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: renksv918@gmail.com*

**Аннотация:** в статье рассматривается метод проектов как педагогическая технология, использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения и веб-квесты как разновидность проектной деятельности с использованием ИКТ.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, метод проектов, проектная деятельность, уроки иностранного языка, педагогическая технология, веб-квест.

**Abstract:** the article considers the project method as a pedagogical technology, the use of information and communication technologies during the study and web-quest as a kind of project activity using ICT.

**Keywords:** information and communication technologies, project method, project activity, lesson of foreign language, pedagogical technology, web-quest.

В настоящее время отечественное образование обращает особое внимание на развитие творческих способностей ученика и формирование его стремлений к самообразованию. В связи с этим возникают новые принципы лично-ориентированного образования, одним из которых является принцип творчества.

Данные принципы требуют новых методов обучения, которые формируют активную, самостоятельную позицию учащихся в учении; способствуют самореализации творческого потенциала; развивают проектные, рефлексивные, самооценочные умения и навыки, познавательный интерес учащихся; реализуют принцип связи обучения с жизнью, формируют информационные и коммуникативные компетенции. К таким методам можно отнести **метод проектов**, который не является принципиально новым в педагогической практике, но в настоящее время относится к педагогическим технологиям XXI века.

Научным описанием метода проектов начали заниматься американские педагоги и философы Э. Коллингс, Д. Дьюи, У. Килпатрик и многие другие. Они считали, что условиями успешности обучения являются: проблематизация научного материала; познавательная активность ребенка; связь обучения с личным опытом ребенка; организация обучения как деятельности (игровой, трудовой), которая будет полезной в реальной жизни.

Среди советских педагогов, изучающих метод проектов, выделяют С.Т. Шацкого, М.В. Крупенину, Б.В. Игнатьева, В.Н. Шульгина, Е.Г. Кагарова и других. Данный метод использовали в «трудовой школе», так как учащиеся приобретали знания посредством труда в рамках общественно-полезных дел [1].

В настоящее время проектная деятельность рассматривается в педагогике как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве педагога и воспитанников в ходе поэтапной практической деятельности по достижению намеченных целей.

Проектный подход в ходе работы не только помогает учащимся закреплять полученные по дисциплинам знания и умения, но и, обеспечивая соответствующие ситуации, развивать способности применения знаний, а часто знания, необходимые учащимся для работы над проектом, способствуют развитию интереса к другим наукам [4].

В ходе исследования были выделены следующие характерные черты метода проектов:

- творческая направленность, стимулирование самореализации и самоактуализации личности;
- соответствие поставленных проблем реальным интересам и потребностям воспитанников;
- использование комплекса знаний и навыков из различных областей;
- сотрудничество и сотворчество всех субъектов педагогического процесса, при ориентации на самостоятельность учеников;
- четкая последовательность этапов реализации проекта и работы над ним;
- ориентация на практический, социально-значимый результат.

Благодаря проектной методике реализуются принципы проблемного и деятельностного обучения, формируются основные компетенции учащихся. Работая над учебными проектами, школьники развивают конструктивное логическое мышление, повышают мотивацию к учению, развивают навыки

самопрезентации и умения общаться, то есть происходит социализация личности ученика.

Широкое применение метода проектов подтверждает большое разнообразие типов проектов, которое говорит об огромном педагогическом потенциале данного метода и его относительной универсальности в процессе обучения. Наиболее подробная типология была разработана Е.С. Полат. Она выделяет несколько классификаций проектов по различным критериям: распределение проектов по доминирующему методу или виду деятельности предполагает исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, предметно- или практико-ориентированные проекты.

По предметно-содержательной области проекты могут быть монопредметными, межпредметными, надпредметными.

По продолжительности проведения выделяют мини-проекты, краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные.

По характеру контактов — локальные, региональные, национальные, международные проекты.

По характеру координации — проекты с открытой (явной), закрытой (неявной) координацией.

По количеству участников — индивидуальные, групповые проекты.

При обучении *иностранному языку* метод проектов дает учащимся возможность использовать язык в ситуациях реальной жизни, что способствует его лучшему усвоению. Н. Кочетурова выделяет такие отличительные особенности проектов в обучении языкам, как:

- использование языка в максимально приближенных к условиям реального общения ситуациях;
- акцент на самостоятельной работе учащихся;
- выбор темы, представляющих большой интерес для учащихся и связанной с условиями, в которых проект выполняется;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата [5; 6].

Большую роль в проектной деятельности играют информационно-коммуникационные технологии, которые включают в себя различные методы, способы и алгоритмы сбора, хранения, обработки, представления и передачи информации. Использование информационно-коммуникационных технологий открывает дидактические возможности, связанные с визуализацией материала, представлением наглядно тех явлений, продемонстрировать которые иными способами — невозможно. Благодаря таким средствам ИКТ, как Интернет, словари и справочники, электронные учебники, программы, презентации, различные виды коммуникации (блоги, электронная почта, вебинары и т. д.), подача материала становится более удобной и наглядной, а содержание обучения — более актуальным. Всё это стимулирует интерес к обучению и позволяет устранить пробелы в знаниях учащихся.

При изучении *иностранного языка* использование ИКТ способствует:

- развитию творческих способностей ученика;
- созданию необходимых условий для самообразования ученика в определенной области знаний, которая его интересует;
- повышению уровня наглядности;
- повышению эффективности урока;
- установлению связей с другими учебными предметами;
- приобретению реального опыта общения на иностранном языке;
- развитию умения ориентироваться в современной иноязычной информационной среде;
- обогащению знаний об истории и культуре страны изучаемого языка [2].

Одной из разновидностей проектной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий являются **веб-квесты**. Веб-квест – это поисковая деятельность (или деятельность, ориентированная на поиск), при которой вся информация, которой оперирует обучающийся, или ее часть, поступает из интернет-источников. Результатом выполнения заданий квеста должно являться критическое осмысление найденной информации и ее переработка для формирования нового знания, а не поверхностное изучение и бездумное копирование. Целью разработки веб-квестов является максимальная интеграция Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, но могут быть и межпредметными [3].

Учитель в данном случае не тот, кто дает урок, а тот, кто консультирует, организует и координирует исследовательскую учебно-познавательную (проектную) деятельность обучаемых. Он создает условия для самостоятельной умственной деятельности учащихся и всячески поддерживает их инициативу. В свою очередь, учащиеся становятся полноценными «соучастниками» процесса обучения, разделяя с учителем ответственность за процесс и результаты обучения. Они становятся более самостоятельными, лучше ориентируются в информационном пространстве, развивают познавательные и творческие навыки, критическое мышление.

В ходе организации работы школьников над веб-квестами реализуются следующие **цели**:

- **образовательная** – вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс, организация индивидуальной и групповой деятельности школьников, выявление умений и способностей работать самостоятельно по теме;
- **развивающая** – развитие интереса к предмету, творческих способностей и воображения учащихся; формирование навыков исследовательской деятельности, публичных выступлений, умений самостоятельной работы с литературой и Интернет-ресурсами; расширение кругозора, эрудиции;
- **воспитательная** – воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение работы.

Данная технология может значительно повысить эффективность обучения иностранному языку, так как она предоставляет три основных составляющих продуктивного языкового обучения: проблемность, аутентичность и интерактивность. В задачу языковых веб-квестов входит мотивирование учащихся на использование изучаемого языка, использование аутентичных материалов и реальное общение для достижения цели веб-квеста. Акцент делается на творческое использование языка для решения сложной, неоднозначной задачи.

Мотивация к непрерывному обучению в течение всей жизни очень важна для обучения будущего поколения, и преподаватели должны принимать во внимание новые возможности познания мира. Веб-квест – это уникальная возможность использования всемирной сети для обучения. Традиционное обучение часто побуждает собирать готовые ответы, накапливая информацию, но наиболее насущные вопросы требуют от учащегося больше времени тратить именно на размышление над значением и степенью важности информации. Веб-квест позволяет учащимся делать открытия, а не просто усваивать информацию, повышает уверенность в собственных силах, пробуждает их интерес и самооценку.

Рассмотрим данную проектную деятельность на примере веб-квеста «ATriptoLondon» [3].

### **Introduction**

London is a large, vibrant, multicultural city, rich in history and with many beautiful and interesting places to visit.

You have decided to spend a month in London, during which you will be studying English at a language school. You are going to plan your trip before you go; using the Internet to help you find all the information you need to make your trip a success.

You will be finding a lot of information from the Internet, which you will use to make a presentation to the rest of the class.

### **Process**

Find a **partner** to work with. Try to find someone with similar ideas/tastes, as you will have to agree on your decisions! Complete the **quiz** together, and check your answers with your teacher.

Use the **resources** to find the information you need. You can do all this together or divide the **tasks** between you. Use this information as the basis of a **presentation**.

Prepare to do the **presentation**. You need to decide who is going to say what, and how you are going to present your information. Prepare any handouts and materials you need.

Your **presentation** should last about 10 minutes. You can use notes, but do not read them. After everyone has given their presentations, there will be a vote to see which the best was.



Write a **postcard** to your friends or family back home.  
 You will complete the **self-evaluation** form.  
 How you evaluate yourself will contribute to your final **assessment**.



Quiz

Do you know what these  
photos are?

Write a Letter Next to Each Photo

- A. The London Eye
- B. A Bobby
- C. The Houses of Parliament
- D. Big Ben
- E. Westminster Abbey
- F. A Double Decker
- G. A London Pub
- H. Harrods Dept Store
- I. A Palace Guard
- J. Tower Bridge



## Tasks

The purpose of this Web Quest is to plan your visit to London, where you will stay for one month learning English and, above all, having fun! You will be provided with the necessary Internet resources to do this.

**1.** First of all, you need to arrange your accommodation in London. Choose from different options (Youth Hostel, Host Family, Bed & Breakfast...) and explain why you have chosen it. After that, write down the address of the place where you will be living. Visit the following web pages to find information:

<http://www.timeout.com/london/hotels/>

<http://www.londonnet.co.uk/ln/guide/accomm/budget.html>

<http://www.londonhostfamilies.com/>

<http://www.hosts-international.com/accommodation.htm>

\*Accommodation that is close to the centre of London is usually more expensive than accommodation that is further out. But the further out you live, the more you will have to pay for transport costs. Also, you are a student and do not have enough money to stay in a 5 Star hotel. The more you spend on accommodation, the less you will have for studying and enjoying yourself.

**2.** You are flying to Heathrow airport. How will you get to the place where you are staying? Use the Tube Map provided.

[http://www.baa.co.uk/main/airports/heathrow/getting\\_here\\_frame.html](http://www.baa.co.uk/main/airports/heathrow/getting_here_frame.html)

<http://tube.tfl.gov.uk/content/tubemap/default.asp>

[http://www.tfl.gov.uk/buses/buses\\_map.shtml](http://www.tfl.gov.uk/buses/buses_map.shtml)

**3.** Do you remember why you wanted to come to London? You've got to attend some English lessons. Visit the links below and decide which one is the most suitable option for you. Then, describe the different activities they offer you and the reasons why you have decided to choose it:

[http://www.englishinbritain.co.uk/region\\_selectlist.cfm?regionID=2](http://www.englishinbritain.co.uk/region_selectlist.cfm?regionID=2)

[http://www.arel.org.uk/search\\_pages/search\\_fs.html](http://www.arel.org.uk/search_pages/search_fs.html)

<http://www.roseofyork.co.uk/newcourse.html>

<http://www.francesking.co.uk/>

<http://www.camdencollege.com/index.html>

<http://www.arts.ac.uk/languagecentre/3232.htm>

<http://www.sgvenenglish.com/programs/courses/list.htm>

**4.** How will you get from London home to the English school you have selected?

<http://tube.tfl.gov.uk/content/tubemap/default.asp>

[http://www.tfl.gov.uk/buses/buses\\_map.shtml](http://www.tfl.gov.uk/buses/buses_map.shtml)

<http://www.nationalgallery.org.uk/>

**5.** During your stay in London you would like to have some **fun** seeing the sights of London, visiting museums, going clubbing, etc. Decide on the places where you would like to go (explain why).

## Museums:

<http://www.nhm.ac.uk/>

<http://www.museumoflondon.org.uk/>

<http://www.tate.org.uk/home/default.htm>

<http://www.sciencemuseum.org.uk/>

<http://www.netlondon.com/museums/museums/>

<http://www.londonfreelist.com/listings.asp?cat=muse,Museums>

[http://www.alondonguide.com/london\\_museums\\_page1.htm](http://www.alondonguide.com/london_museums_page1.htm)

### **General:**

[www.visitlondon.com](http://www.visitlondon.com)

<http://www.londonnet.co.uk/>

<http://www.london.net/>

<http://www.londontown.com/>

<http://www.alondonguide.com/>

<http://www.map-of-london.co.uk/attractions.html>

### **Pubs / Clubs:**

<http://www.pubs.com/>

<http://www.clubinlondon.co.uk/>

### **Self-Evaluation**

This is an opportunity for you to reflect on what you have achieved while doing this web quest. Try to answer the questions honestly, but don't be too hard on yourself!

#### **Research Stage**

How much help did you need to use the Internet links?

Was there anything that was too easy or too difficult for you?

Did you divide the tasks well between you?

Were you able to find the information you needed easily?

What have you learnt about searching websites/the Internet?

#### **Planning Stage**

Did you work efficiently with your partner?

How did you overcome problems or difficulties?

Did you allow enough time to plan and produce your presentation?

Is there anything you could have done better?

#### **Production Stage (Presentation and Postcard Writing)**

Did you speak clearly and loudly?

Do you think it was easy to follow?

Was your grammar and language accurate?

Was your presentation interesting and visually attractive?

Were you happy with your presentation and your postcard?

What would do differently another time?

How has your English improved from doing this Web Quest?

Did you enjoy this activity? What could be done to make it more enjoyable/interesting?

### **Evaluation**

**Your performance will be assessed according to the following chart. You will be given a grade as a pair.**



	<b>Unsatisfactory 1</b>	<b>Satisfactory 2</b>	<b>Very Good 3</b>	<b>Excellent 4</b>
<b><u>Research</u></b> <b>Web Search and Investigation</b>	Students need assistance or supervision to use suggested Internet links and to navigate within these sites	Students are occasionally able to use suggested Internet links to find information and navigate within these sites easily without assistance.	Students use suggested Internet links to find information and navigate within these sites easily without assistance.	Students effectively use suggested sources of information to accomplish their tasks.
<b><u>Presentation</u></b>  <b>Contents</b>	The trip is not thought over or organised according to the given tasks.	The trip is thought over and organised, but some of the tasks are not fulfilled.	The trip is thought over and organised according to the tasks.	The trip is well-thought over and perfectly organised, clearly and logically presented, all the tasks accomplished.
<b>Language Accuracy (Style, Grammar, Vocabulary)</b>	The presentation is poorly styled and contains lots of grammar or vocabulary mistakes.	The presentation is written in a simple way and contains some grammar or vocabulary mistakes.	The presentation is well-styled and contains little or no grammar or vocabulary mistakes.	The presentation is written in an original and interesting style, contains no grammar or vocabulary mistakes.
<b>Design</b>	The work is simple in approach and lacks illustration.	The work is an ordinary one with some illustration.	The work is interesting in approach and well-illustrated.	The work is original in approach and visually attractive, skillfully illustrated by pictures, maps, charts.
<b>Pair Work</b>	Students do not even meet together to arrange their work or do not reach an initial agreement.	Students meet together but work individually. There is no effective collaboration.	Students collaborate efficiently but there are still some coordination deficiencies.	Students collaborate most efficiently. They always overcome difficulties when working together.

This web quest has introduced the concept of planning a study trip to a foreign country, and has asked learners to access Internet based, authentic materials to research the project.

They will have collaborated to prepare and produce an oral presentation, which they will have conducted themselves.

Through research using authentic materials, they will have collated and structured information in an original way. This will have provided the content of an oral presentation, which they will have either prepared collaboratively and which will have been given to an audience of their peers.

They will also have produced a postcard to their friends/family at home describing their experience.

Finally, they will have had to evaluate their own progress and participation, including what they consider they have learned the web quest process.

### **Credits/Webliography**

This webquest was taken from <http://www.theconsultants-e.com/webquests/>.

### **Список литературы**

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: учебно-методический комплекс для студентов педагогических вузов / под ред. М.Н. Певзнера и С.А. Расчетиной. Н. Новгород, 1994. 183 с.

2. *Ахметова Г.Д.* Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2015. Vi. 112 с.

3. *Мосина М.А.* Проектные технологии обучения иностранным языкам: моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2010. 225 с.

4. *Побокова О.А., Немченко А.А.* Новые технологии в обучении языку: проектная работа // Новые возможности общения: достижения лингвистики, технологии и методики преподавания языков. Иркутск, 2003. С. 49–55.

5. *Минюк Ю.Н.* Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань: Бук, 2014. С. 6–8. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6151/>

6. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya>

# РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПУТЁМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАМИШИБАЙ-ТЕАТРА

*Нельзина Елена Николаевна*

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

*Олина Екатерина Олеговна*

*магистрант второго курса факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: donotbesoselfish@gmail.com*

## KAMISHIBAI THEATRE AS A MEANS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN FOREIGN COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT

*Elena Nelzina Ph.D.*

*Assistant professor, Department of Foreign Language Teaching Methods,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: nelzina@mail.ru*

*Ekaterina Olina*

*Master of the Faculty of Foreign Languages  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: donotbesoselfish@gmail.com*

**Аннотация:** в статье анализируется использование технологии Камишибай-театра для развития иноязычных коммуникативных умений учащихся начальной школы, рассматривается применение КТ для развития всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения, письма; обосновывается уникальность данного средства в обучении иностранному языку.

**Ключевые слова:** Камишибай-театр, технология, иноязычные коммуникативные умения, начальная школа, речевая деятельность, коммуникация, язык, коммуникативная компетенция.

**Abstract:** the article presents the analysis of Kamishibai Theater as a means of primary school children foreign communication skills development; it also considers the usage of KT for speech formation which includes reading, listening, speaking and writing skills improvement; the explanation of the means originality is provided.

**Key words:** Kamishibai Theatre, technology, foreign communication skills, primary school, speech, communication, language, communicative competence.

Результатом обучения в области иностранного языка является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Многие ученые и исследователи понимают под коммуникативной компетенцией сформированную способность осуществлять коммуникативную деятельность общения.

В свою очередь Д. Хаймс, И.С. Андерсен, М. Олинак, Элисон д'Англжан и Д. Сэнкофф рассматривают концепт коммуникативной компетенции как способность пользоваться языком. Е.И. Калмыкова характеризует ее как уровень относительно свободного общения на иностранном языке, а Н.Л. Гончарова к уровню владения «техникой» общения добавляет усвоение определенных норм, стереотипов поведения, результат научения [3]. Н.Д. Гальскова называет совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне вторичной языковой личностью [2, с. 65].

Анализ позиций отечественных и зарубежных исследователей позволяет заключить, что их позиции в целом схожи. На основании всего изложенного мы подразумеваем под иноязычной коммуникативной компетенцией способность и готовность будущего учителя иностранного языка выступать в роли вторичной языковой личности в разнообразных ситуациях общения, т.е. участвовать в межкультурной коммуникации.

С 1970-х годов по настоящее время было разработано несколько моделей иноязычной коммуникативной компетенции. В структуру иноязычной коммуникативной компетенции ученые включают от 3 до 7 компонентов.

Одним из первых был Д. Хаймс, который продемонстрировал, что владение языком заключается не только в знаниях грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления [1]. По его мнению, коммуникативная компетенция состоит из следующих компонентов: лингвистического (правила языка), социально-лингвистического (правила диалектной речи), дискурсивного (правила построения смыслового высказывания), стратегического (правила поддержания контакта с собеседником).

В рамках нашего исследования мы будем выделять пять составляющих: речевую, языковую (лингвистическую), социокультурную, учебно-познавательную и компенсаторную (опираясь на мнение Е.Н. Солововой). Речевая компетенция включает коммуникативные умения, которые в свою очередь представляют собой овладение видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением, письмом. В начальной школе учащиеся овладевают содержанием компонентов иноязычной коммуникативной компетенцией на элементарном уровне. Рассмотрим содержание речевой компетенции.

В области говорения учащийся должен *уметь*:

- вести элементарный этикетный диалог в ограниченном круге типичных ситуаций общения; диалог-расспрос (вопрос – ответ) и диалог-побуждение к действию;
- уметь на элементарном уровне рассказывать о себе, семье, друге; описывать предмет, картинку; кратко охарактеризовать персонаж.

В области аудирования учащемуся необходимо *научиться*:

- понимать на слух речь учителя и одноклассников; основное содержание небольших доступных текстов в аудиозаписи, построенных на изученном языковом материале.

В области чтения учащийся должен быть *способен*:

- читать вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале, соблюдая правила чтения и нужную интонацию;
- читать про себя и понимать основное содержание текстов, включающих как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова; находить в тексте нужную информацию.

В области письменной речи учащемуся необходимо *уметь*:

- владеть техникой письма;
- писать с опорой на образец поздравление с праздником и короткое личное письмо.

Языковая компетенция включает в себя:

- адекватное произношение и различение на слух всех звуков иностранного языка; соблюдение правильного ударения в словах и фразах;
- соблюдение особенностей интонации основных типов предложений;
- применение основных правил чтения и орфографии, изученных в курсе начальной школы;
- распознавание и употребление в речи изученных в курсе начальной школы лексических единиц (слов, словосочетаний, оценочной лексики, речевых клише) и грамматических явлений» [5].

Камишибай-театр (далее – КТ) является уникальным средством развития всех видов речевой деятельности. КТ возник в Японии в XII веке. Буддистские монахи-странники путешествовали по стране и распространяли свои учения с помощью бумажных свитков с рисунками. В начале XX века торговцы сладостями ездили по деревням на велосипедах с деревянными рамками, на которых они меняли картинки, рассказывая разные занимательные истории. До начала 50-х годов КТ являлся любимым средством развлечения, пока не появилось телевидение, ставшее серьезным конкурентом.

Внешний вид театра представляет собой деревянный узкий ящик с открывающимися дверками. В отверстия, находящиеся между двух стенок сверху или с двух боковых сторон, в нужном порядке помещаются иллюстрации в формат А3. При открывании дверок театра, иллюстрации становятся доступны для просмотра зрителю. По мере прочитывания или рассказывания истории, впереди стоящая иллюстрация убирается, тем самым открывается следующая за ней.

В настоящее время этот театр переживает второе рождение не только в Японии, но и в европейских странах, наиболее популярен он в Германии. Театр активно используют в детских садах, школах, библиотеках и домах престарелых.

КТ позволяет учащимся начальной школы развивать речевые и коммуникативные умения в игровой театрализованной форме, а также совершенствовать внимание, эмоциональную сферу, творческие способности, помогает преодолеть языковой барьер. Благодаря использованию КТ создается

ситуация успеха и поддерживается интерес к предмету на протяжении всего периода обучения.

Кроме того, работать с театром может не только учитель, но и обучаемые. Учащиеся выполняют рисунки для театра, продумывают приемы повествования: изменение голоса, включение мимики и жестов, диалога со зрителями, выполнение определенных движений, жестов по ходу представления. Сюжетами могут служить как некоторые ситуации по изученным темам, так и инсценировки, короткие сказки, адаптированные к конкретной ступени обучения. Интерактивный театр можно использовать во внеклассной деятельности в рамках подготовки к праздникам и другим мероприятиям, а также в кружках и факультативных занятиях по иностранному языку.

Отличие КТ от других видов театра заключается в том, что зрители становятся активными участниками представления: они могут отвечать на вопросы рассказчика, говорить хором отдельные повторяющиеся слова, поднимать карточки с определенными словами или фигурки (картинки), показывать движения, подражать звукам какого-либо героя (животного) и т.д. Каждое представление – это яркое, образное повествование рассказчика с опорой на иллюстрации, живой, активный диалог со зрителями.

Работа с КТ делится на несколько этапов:

Прежде всего учащимся нужно прочитать текст (сказка, стихотворение, короткий рассказ), на основе которого они будут готовить материал для презентации в классе. На данном этапе происходит овладение *чтением*. Учащийся должен уметь самостоятельно извлечь необходимую информацию в том объеме, который необходим для решения поставленной задачи.

Во время подготовительного этапа ученик создаёт свой собственный текст на иностранном языке. Кроме того, иногда он размещает сокращённый и переработанный текст на своих иллюстрациях. Таким образом, учащийся должен уметь выбрать главное и выразить это на письме, соблюдать правила их написания.

Во время выступления ученик выступает в качестве рассказчика, используя монолог, то есть практикует *говорение*, в то время как остальные ученики его слушают, то есть практикуют *аудирование*. В данном случае аудирование сопровождается изображениями, что облегчает его восприятие. Более того, обе стороны могут вступать в диалог во время или после повествования.

Перечисленные выше четыре вида речевой деятельности составляют основу процесса речевой коммуникации. От того, насколько у человека развиты умения в этих видах речевой деятельности, зависит эффективность речевого общения. Более того, степень развитости этих умений служит критерием оценки уровня владения языком и показателем общей культуры человека.

Отсюда следует, что КТ является средством, способствующим развитию речевой компетенции учащихся начальной школы.

### Список литературы

1. *Белякова Е. А.* Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения будущего учителя иностранного языка // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2011. № 2 (45). С. 70–73.
2. *Гальскова Н.Д.* Современные методики обучения иностранным языкам. М.: Аркти-Глосса, 2004.
3. *Коренева М.Р.* Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2009.
4. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.
5. Примерная программа (ФГОС НОО) 2–4 класс.

# КАМИШИБАЙ-ТЕАТР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Нельзина Елена Николаевна*

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

*Смирнова Евгения Александровна*

*магистрант второго курса факультета иностранных языков  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: smirnovaevgeniya20@gmail.com*

## KAMISHIBAI THEATRE AS A MEANS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN METADISCIPLINARY AND FOREIGN COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT

*Elena Nelzina Ph.D.*

*Assistant professor, Department of Foreign Language Teaching Methods,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: nelzina@mail.ru*

*Eugenia Smirnova*

*Master of the Faculty of Foreign Languages  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: donotbesoselfish@gmail.com*

**Аннотация:** в статье рассматривается возможность применения технологии kamiшибай-театра на уроках английского языка в начальной школе как средства развития метапредметных и иноязычных коммуникативных умений учащихся.

**Ключевые слова:** Kamiшибай-театр, метапредметные умения, иноязычные коммуникативные умения, начальная школа, развитие, коммуникационные компетенции.

**Abstract:** the article considers the application of technology of kamishibai theater at the lessons of English at primary school and as a means of primary school children metadisciplinary and foreign communication skills development.

**Key words:** Kamishibai theatre, metadisciplinary skills, foreign communication skills, primary school, development, communicative competences.

Английский язык является основным иностранным языком, преподаваемым в российских школах. Доказано, что чем позже ребенок начинает изучать иностранный язык, тем сложнее проходит процесс обучения, следовательно, необходимо рассматривать этот аргумент в пользу более раннего начала обучения иностранному языку и целенаправленного развития индивидуальных способностей каждого ребенка.



Для этого учителям следует использовать разные средства, методы и приемы преподавания иностранных языков, так как внимание детей начальной школы быстро рассеивается, а их интерес к языку может постепенно снижаться. Одним из средств повышения мотивации является kamiшибай-театр, который может занять достойное место преподавании английского языка ученикам начальной школы.

Kamiшибай – это форма визуального и совместного повествования, которая соединяет в себе использование нарисованных вручную изображений и живое повествование презентующего.

Внешний вид театра представляет собой деревянный узкий ящик с открывающимися дверками. Вверху, или как другой вариант с двух боковых сторон театр не имеет стенок, в эти отверстия, между двух стенок, и вставляются иллюстрации. Размер театра для листов формата А3.

Иллюстрации вставляются в определенном порядке, в соответствии с текстом, и при открывании дверок театра, они становятся доступны для просмотра зрителю. По мере прочтения или рассказывания истории, впереди стоящая иллюстрация убирается, тем самым открывается следующая за ней.



Как следует из самого определения kamiшибай-театра, для создания рассказа необходимы рассказчик, сама история и иллюстрации для истории. Kamiшибай-театр идеально подходит в качестве средства развития коммуникативных умений в начальной школе, так как именно в это период для ребенка интересна смена деятельности, важно развитие мелкой моторики и навыков общения, а kamiшибай-театр помогает реализовать все эти виды деятельности.

Ученику может быть предложен готовый текст, по которому будет предложено сделать пересказ при помощи средства камишибай-театра, или придумать свой собственный рассказ.

Придумывание собственной истории для камишибай-театра или выделение главных моментов в предложенном тексте, создание подходящих картинок и составление монолога могут быть действительно интересным занятием для ребенка, которое надолго привлечет его внимание и поможет сосредоточить свои силы на создании такой истории, которой бы он сам хотел поделиться или преподнесение её именно с той стороны, с которой ребенок видит историю сам.

Для этого ученику необходима помощь учителей и родителей, но это должна быть именно небольшая помощь, подсказки (если ребёнок в них нуждается), которые направят его на создание интересной и логичной истории. Камишибай-театр интересен для ребенка тем, что это прежде всего игра, в которой возможно всё: любые предметы и персонажи могут выполнять абсолютно разные роли, и ребёнок вовлечен в процесс создания нового продукта, который он сможет представить другим.

Камишибай-театр позволяет обучающимся начальной школы развивать речевые и коммуникативные навыки в игровой театрализованной форме, концентрировать внимание, контролировать эмоциональную сферу, развивать творческие способности, и преодолеть языковой барьер. Он создает ситуацию успеха и поддерживает интерес к предмету на протяжении всего периода обучения.

Повествованиями могут быть как небольшие монологи по изученным темам, так и инсценировки, короткие сказки, адаптированные к конкретной ступени обучения.

Большим достоинством камишибай-театра как средства развития коммуникативных умений учащихся начальной школы является его метапредметность. Метапредметный подход в обучении заложен в основу новых стандартов. Он обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности.

Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирование целостной картины мира в сознании ребёнка.

Исходя из опыта на уроках литературного чтения и родного языка, ребенок уже умеет представление о необходимости логично и связно высказываться, и переносит эти умения в свою иноязычную речь. Ученик сможет сделать свой рассказ интересным, заранее продумать образы героев, их диалоги и саму линию развития сюжета (при самостоятельном составлении рассказа) или проанализировать все эти детали (при работе с готовым текстом для рассказа). При подготовке иллюстраций к своему повествованию ученик может пользоваться техниками рисования, которые он освоил на уроках ИЗО,

а для создания собственного ящика для презентации картин ученик использует те знания, которые были получены на уроках труда. Те умения, что ребенок получил на уроках музыки ребенок сможет применить в процессе продумывания своего рассказа: он сможет понять какую мелодию или песню было бы лучшего всего включить в свой рассказ, как подготовиться к её исполнению.

Рисунки для театра выполняются самими школьниками, продумываются приемы повествования: изменение голоса, включение мимики и жестов, диалога со зрителями, выполнение определенных движений, жестов по ходу представления.

Изображения могут не только помогать иллюстрировать повествования, но и играть активную роль в этом процессе. Выступающий сам решает, когда необходимо сконцентрировать внимание аудитории на нём самом, а когда – на изображении.

Начальное образование предполагает развитие способности учащегося к саморегуляции и принятию ответственности за свои поступки. При помощи средства камишибай-театр, применяемого на уроках в начальной школе, ученики смогут освоить следующие учебные действия:

1. Регулятивные (умение учиться и способность к организации своей деятельности, т.е. планирование, контроль, оценка):

- способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности;
- умение действовать по плану и планировать свою деятельность;
- преодоление импульсивности, произвольности;
- умение адекватно воспринимать оценки и отметки;
- умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность;
- умение взаимодействовать со взрослыми и со сверстниками в учебной деятельности.

2. Коммуникативные

- полноценное владение устной и письменной речью;
- умение вести диалог, правильно строить монологическое высказывание;
- владение и осознанное применение речевых средств в зависимости от ситуации и задачи коммуникации;
- правильная передача своих чувств и эмоций, мыслей и потребностей с помощью речи и жестов;
- поддержание беседы, умение выслушивать собеседника и доходчиво донести до него свои мысли и доводы;
- высокая культура речи.

Театр «камишибай», таким образом, это яркое, образное повествование рассказчика с опорой на иллюстрации, живой, активный диалог со зрителями.

Средство камишибай-театр является стимулом для учеников начальной школы для создания нового и неповторимого материального продукта.

Метапредметное средство камишибай-театр способствует развитию у учеников начальной школы самостоятельности, внимания, коммуникационных навыков и организованности.

#### Список литературы

1. *Кузнецов А.А.* О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 2.
2. *Гальскова Н.Д.* Современные методики обучения иностранным языкам. М.: Аркти-Глосса, 2004.
3. *Гальскова Н. Д., Никитенко З.Н.* Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с.
4. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373. URL: [https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO\\_23\\_10\\_09\\_Minjust\\_3.\\_1\\_.pdf](https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf)

# ПОТЕНЦИАЛ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0 ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

**Онорин Дмитрий Евгеньевич**

*аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: [tmetheionorin@gmail.com](mailto:tmetheionorin@gmail.com)*

**Миндиярова Татьяна Николаевна**

*старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: [fernstudium@pspu.ru](mailto:fernstudium@pspu.ru)*

## THE POTENTIAL OF WEB 2.0 SERVICES IN AUTONOMOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING

**Dmitriy Onorin**

*Post-graduate Student at the foreign language teaching chair,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: [tmetheionorin@gmail.com](mailto:tmetheionorin@gmail.com)*

**Tatiana Mindijarova**

*Senior Lecturer, German and French Languages Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: [fernstudium@pspu.ru](mailto:fernstudium@pspu.ru)*

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению потенциальных возможностей использования сети Интернет в качестве инструмента развития самостоятельности в обучении иностранному языку и повышения уровня мотивации учащихся в процессе овладения языком. Социальные сети и другие сервисы эпохи Веб 2.0 предоставляют учащимся невиданные прежде возможности доступа к аутентичным текстам, изображениям, аудио- и видеоматериалам, а также производства осознанной письменной и устной речи, устное и письменное взаимодействие на их базе. Они позволяют современному инициативному преподавателю преодолеть ограничения, накладываемые на процесс обучения традиционной системой иноязычного образования. Данные ограничения освещены в тексте статьи. Автором рассматривается потенциал таких популярных электронных сервисов, как социальная сеть для публикации видеозаписей YouTube, социальная сеть для микроблоггинга Twitter, социальная сеть для создания онлайн-сообществ и общения Facebook, а также рассказывается об особенностях использования подкастов как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции и самостоятельности учащихся на занятиях иностранного языка. Приводятся названия ресурсов, использование которых в курсе обучения иностранному языку приводит к повышению самостоятельности учащихся, говорится о том, какие преимущества преподаватель извлекает при использовании социальных сетей на уроке иностранного языка.

**Ключевые слова:** социальная сеть; обучение иностранному языку; формирование самостоятельности; аудирование; говорение; цифровая лингвообразовательная среда; компьютерные технологии в обучении; продуктивная речевая деятельность.

**Abstract:** the article is dedicated to reviewing the use of Internet as a means of encouraging autonomous foreign language learning. It highlights the integration of some of the social networking websites available in the Web 2.0 era into the process of teaching a foreign language by providing students with access to authentic material and giving the opportunity to produce language in a written and spoken form.

**Keywords:** social networking websites; teaching English; digital learning; computer technologies in teaching; writing skills; speaking skills; listening skills; reading skills; learner autonomy

Одной из главных причин огромной популярности социальных сетей является процесс потенциального поддержания и развития отношений в режиме реального времени. Социальные сети – это не только инструмент для просмотра фотографий друзей на Facebook, чтения коротких информационных сообщений в Twitter, или публикации видеозаписей в YouTube, это форма выражения мыслей, взаимодействия, а также построения сообществ. Постоянно увеличивающееся число преподавателей и учащихся использует эти инструменты как средство общения во внеклассное время. Акцент на использовании изучаемого языка в качестве средства построения межличностных отношений отличает обучение с помощью социальных сетей от традиционных педагогических подходов к преподаванию языка, и зачастую приводит к созданию возможностей для успеха. Обучающие технологии, осознание учащимися пользы обучения, использование технологий учителем, социальное взаимодействие и экономическая целесообразность использования – это инновационные и педагогически эффективные способы улучшить процесс обучения иностранному языку.

**Овладение языком, продуктивная речевая деятельность.** Производство речи – важная часть процесса овладения языком. Создание материалов, таких как подкасты и видеозаписи, учащимися, повышает мотивацию и способствует изучению и овладению ими иностранного языка. Таким образом, можно говорить о том, что поощрение студентов в говорении и экспериментировании с использованием языка является эффективной частью обучения.

Образовательная среда, использующая сеть Интернет, может служить средством повышения заинтересованности и привести к конструктивному обучению с помощью аутентичных видов деятельности, что связано с большим объемом материала, доступным в сети Интернет. Преподаватели могут предоставлять учащимся доступ к значительному многообразию заданий, доступных в множестве форматов, таких как тексты, изображения, аудиозаписи и видеозаписи. Кроме того, мультимедийные ресурсы могут повысить мотивированность обучающихся.

**Ограничения в обучении.** Учителя часто сталкиваются с ограниченностью своих педагогических возможностей, связанными с нехваткой материалов для чтения и аудирования, к которым могут обращаться учащиеся, а также с острой нехваткой возможностей для тренировки английского языка в реальных условиях общения, поэтому учащиеся не могут осознанно производить речи. Современная образовательная

система ограничивает время, которое учащиеся могут тратить на устную и письменную тренировку изученного материала, выделяя лишь небольшую часть 40–45-минутного занятия в школе или в языковом центре на упражнения по говорению (Speaking). Учащиеся среднеспециальных и высших учебных заведений, получающие неязыковые специальности, часто обращают больше внимания на профильные предметы, чем на иностранный язык, подработку, а также внеклассное общение со сверстниками, таким образом, имея малое количество времени на отработку англоязычного материала. Учащиеся редко заинтересованы в производстве иноязычной речи, что может являться преградой в организации учителем внеклассной самостоятельности учащихся. Использование материалов, которые интересны учащимся и отвечают их потребностям в обучении, является обязательным условием повышения мотивации и самостоятельности. Интернет помогает превозмоць данное ограничение, а благодаря невероятной вычислительной мощности современных компьютеров и мобильных устройств и высокой скорости передачи данных в мобильных сетях и сети Wi-Fi, а также широкополосному доступу в интернет в крупных и малых городах, доступ к аудио- и видеоматериалам является повсеместной реальностью. Еще несколько лет назад обучающиеся были ограничены лишь чтением и написанием текстов, а сегодня та же виртуальная среда уже открыта для всех в полной мере. Отправка и получение аудиофайлов и видеофайлов не является ограничительным фактором для современных учащихся. Постоянно улучшающееся программное обеспечение инструментов социальных сервисов и социальных сетей предоставляет возможности использования сети Интернет для развития речевых навыков.

**Социальные сети.** Вебсайты-социальные сети, такие как Facebook, YouTube и Twitter, набрали огромную популярность среди пользователей сети Интернет, которые могут делиться с их помощью своими мыслями, видеозаписями и другими видами деятельности. Это достижение современности сделало Интернет более инновационным, а такой термин как Веб 2.0 используется для обозначения таких социальных сервисов. На сегодняшний момент такие вебсайты находятся в свободном доступе, их использование бесплатно, они предоставляют учащимся новые инструменты для самовыражения аутентичными способами.

Учителя могут поддерживать самостоятельную социальную деятельность своих учащихся, предлагая им создание аутентичного материала на изучаемом языке и предварительную его тренировку.

**YouTube.** Некоторые учащиеся могут стесняться записывать видео и делиться им в сети YouTube, однако уже сегодня поиск в сервисе позволяет открыть для себя многочисленные видеозаписи, выложенные как учащимися, так и учителями, что может служить примером для создания подобных материалов. Видеозаписи можно использовать как материал для проведения дискуссии на занятии. Публикация видео – простое действие, учитывая тот факт, что современные устройства, такие как смартфоны, планшеты и настольные компьютеры, находятся в повседневном обиходе у современных

учащихся и учителей. Перед записью видео учащиеся могут потренировать речь, которую они хотят произнести в видео, самостоятельно контролируя свою деятельность, которая приводится к конечному результату. В зависимости от своих потребностей и целей учащиеся могут записать видео на множество тем, которые входят в программу обучения.

**Twitter.** Twitter – это одновременно и социальная сеть, и служба микроблоггинга, где пользователи могут публиковать короткие сообщения длиной до 140 знаков. Подобный короткий формат является уникальным способом общения, которым пользуются миллионы пользователей сервиса. Учащиеся могут поддерживать связь друг с другом с помощью этой социальной сети, которая также помогает им поддерживать связь с учителем. Преподаватель может публиковать начало истории на публичной странице своей учетной записи, доступной для просмотра и взаимодействия учащимся, а они, в свою очередь, отвечая на исходное сообщение по очереди, могут продолжать историю своими небольшими сообщениями. Подобное взаимодействие также может служить инструментом для контроля деятельности учащихся при публикации учителем тестовых вопросов как открытого типа с тем, чтобы обучающиеся отвечали полным сообщением, так и закрытого типа, предлагая учащимся-пользователям выбрать один из перечисленных с помощью встроенной опросной формы ответов.

**Facebook.** Facebook является наиболее эффективным инструментом формирования самостоятельной иноязычной деятельности учащихся. Этот вебсайт позволяет учащимся сформировать сообщество для взаимодействия вне класса. Перед использованием Facebook для преподавания языка необходимо обозначить правила такого взаимодействия для учащихся. Материалы, публикуемые в социальной сети, могут мотивировать учащихся делиться своими мыслями с помощью комментариев к публикациям или собственных публикаций, чего трудно достичь в ограниченной классными стенами образовательной среде. Во избежание общения между учащимися на родном языке необходимо соблюдать привязку заданий, выполняемых в социальной сети, к темам занятий, в противном случае общение на лично-значимые темы может привести к использованию средств родного языка. Решением проблемы может являться создание дополнительной учетной записи с заполнением анкеты на изучаемом языке и указание английского варианта написания имени обучающегося.

**Подкасты.** Запись подкаста похожа по сути на написание плана урока. При подготовке плана проводится количественный подсчет элементов, включающий количество уроков, времени на уроке, объем материала для озвучивания. При подготовке подкаста тоже требуется производить подсчет следующих элементов: уровень языка, соответствующий знаниям учащегося, цели, задачи, потребности учащегося. Соответственно, необходимо найти ответы на следующие вопросы при подготовке подкаста: Сколько эпизодов подкаста потребуется записать? Какова продолжительность каждого эпизода?



Кто будет производить запись? При разработке подкастов для обучения иностранному языку потребуется ответить на подобные вопросы.

На начальном уровне обучения необходимо учитывать тот факт, что у обучающегося английскому языку может быть недостаточно развит слухопроизносительный навык, соответственно учителю придется воспроизвести запись трижды: первый раз на обычной скорости, второй раз на медленной скорости с тем, чтобы учащийся мог разобрать отдельные слова с четким произношением, а затем еще раз на обычной скорости. Это может способствовать лучшему усвоению материала учащимся начального уровня.

Не у всех учителей может быть время или желание для создания подобного материала. В таком случае стоит обратить свое внимание на использование уже записанных доступных в сети Интернет подкастов, направленных на развитие слухопроизносительного навыка.

**Формирование самостоятельности с использованием социальных сетей.** Процесс формирования и развития самостоятельности – сложный многоступенчатый процесс, в котором в результате многолетних исследований учеными были выделены репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительский и творческий уровни учебной самостоятельности. Описанные возможности сервисов среды Веб 2.0 предлагают учащимся как инструментарий, так и средства и способы самостоятельного контроля своей учебной деятельности, того, насколько сформированными являются их навыки. YouTube, Facebook и Twitter обеспечивают пользователей интуитивно понятным и простым в освоении интерфейсом, благодаря чему обучающиеся иностранному языку могут сигнализировать преподавателю о принятии учебной цели, понимании очередности выполнения действий для выполнения учебного задания, сборе необходимой информации и выборе способа деятельности, рациональном выполнении задания. Кроме того, на перечисленных сайтах присутствует система комментариев, которые можно оставить к каждой отдельной публикации-результату деятельности, будь то текст, аудио- или видеозапись, что позволяет учащимся получить адекватную оценку одноклассников, адекватно оценить свою деятельность самостоятельно, а преподаватели могут использовать комментарии в качестве инструмента по сбору рефлексии, позволяющей регулировать собственную активность. На следующих этапах обучающиеся смогут самостоятельно ставить перед собой учебную задачу и проводить поиск ее решения.

В современном мире существует множество способов привлечь использование социальных сетей для привлечения изучающих иностранный язык к самостоятельному использованию языка, прослушиванию и производству иноязычной речи, которой можно делиться в сети Интернет в разном виде. Такую деятельность достаточно сложно внедрить в урок в связи с техническими и экономическими ограничениями; однако, подобные преграды достаточно быстро преодолеваются доступностью мобильных устройств, которые можно использовать для формирования самостоятельности учащихся. Тем не менее, ограничения все еще существуют. Среди них – временные

затраты со стороны как учителя, так и учащегося для овладения способностью использовать тот или иной ресурс, предоставляемый таким явлением как Веб 2.0. Даже при наличии компьютерной грамотности необходимо определенное количество времени для освоения программного обеспечения, поиска подкастов и видеозаписей, а также регистрации и настройки учетной записи в социальных сетях.

Несмотря на распространенность технологий в современном обществе, некоторые учащиеся, в особенности учащиеся взрослого возраста, не имеют желания и стремления использовать компьютерные технологии при обучении иностранному языку. Некоторые из них не желают тренироваться вне класса, возлагая ответственность по донесению информации на учителя. Стремительное развитие технологий зачастую является проблемой для людей медленно обучающихся использованию новых программных инструментов, однако, в целом, оно позволяет как преподавателю, так и учащемуся, развивать коммуникативный навык с более высокой скоростью, чем было доступно ранее, до появления Веб 2.0.

Учащиеся, использующие социальные сети в обучении языку, способны производить осознанный речевой материал. Социальные сети доступны всем пользователям, просты в использовании и не несут за собой особых экономических затрат. Экспериментирование с различными социальными веб-сервисами может привести к повышению самостоятельности, мотивированности, ответственности и осознанности.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

*Панина Елена Юрьевна*

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

*E-mail: epanina@list.ru*

*Левченко Светлана Михайловна*

*студентка 748 гр. факультета иностранных языков  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-Mail: levchegova.sveta@yandex.ru*

## USE OF VIDEO MATERIALS IN TEACHING LISTENING COMPREHENSION AT GERMAN LESSONS IN HIGH SCHOOL

*Elena Panina, Ph.D.*

*Associate Professor, Methods of teaching foreign languages department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: epanina@list.ru*

*Svetlana Levchegova*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 748  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-Mail: levchegova.sveta@yandex.ru*

**Аннотация:** рассматривается целесообразность применения видеоматериалов на уроке иностранного языка как средства интенсификации учебного процесса и придания ему максимальной коммуникативной направленности. Описывается методика работы с видеоматериалами и типология упражнений и заданий для каждого этапа в обучении аудированию.

**Ключевые слова:** аудирование; видеоматериалы; аутентичные материалы; преддемонстрационный этап; демонстрационный этап; последемонстрационный этап.

**Abstract:** the paper investigates the practicability of using video materials in foreign language classes as a means of educational process intensification and making the activities more communication-oriented. Methodology of working with video materials and the classification of exercises and tasks for every stage of the listening course are provided.

**Keywords:** listening; video material; authentic materials; pre-viewing, while viewing, after-viewing.

Как известно, аудирование – это цель и средство обучения иностранному языку. Признавая значимость этого вида речевой деятельности, с одной стороны, и трудность формирования навыков и умений аудирования вне языковой среды – с другой, многие ученые обращаются к аудированию как предмету своего исследования, пытаются решить проблему, используя современные способы или средства обучения данному виду речевой деятельности.

Согласно определению В.М. Филатова, аудирование – это процесс восприятия звучащей речи, помимо слушания, предполагающий еще слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации.

Научить обучающихся понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения иностранным языкам в коммуникативной методике. Этому специфическому виду речевой деятельности необходимо целенаправленно обучать.

Овладеть иноязычной коммуникативной компетенцией, не находясь в стране изучаемого языка, задача весьма сложная. Для достижения этих целей большое значение имеют аутентичные материалы: аудио- и видеоматериалы.

Как известно, видео это один из самых распространенных источников медиаобразовательной аутентичной информации. Под видеоматериалами понимается любая телепродукция: новости, интервью, ток-шоу, реклама, а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, записанные на пленку или цифровые носители и используемые в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра, использования режимов «стоп» и «пауза», быстрого поиска нужного фрагмента.

Аудио-визуализированные материалы способствуют более глубокому пониманию немецкой речи, так как учащиеся могут не только услышать слово или фразу, но и уловить его смысл с помощью жестов, мимики героев, которые произносят данную фразу. Более того, видеоматериалы – это эффективный способ для овладения социокультурной компетенцией и развития коммуникативных навыков. Кроме того, на уроке можно использовать в видео субтитры, чтобы помочь учащимся преодолеть трудности понимания общего или же детального смысла аудиотекста.

Видеоресурсы дают большие возможности для того, чтобы провести анализ, основанный на сравнении культурных ценностей и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения. Безусловно, просмотр фильмов оказывает эмоциональное воздействие на ученика, и является мотивирующим источником в последующей творческой, учебной и поисковой деятельности.

Методически важно и то, что интерес к видеоматериалам не ослабевает при многократных просмотрах. Это помогает поддерживать внимание к неоднократно предъявленному учебному материалу и обеспечивает эффективность восприятия.

Несомненными достоинствами видеоматериалов являются их аутентичность, информативная насыщенность, концентрация языковых средств, эмоциональное воздействие на обучающихся.

Безусловно, самым удобным для учителя является использование учебных видеоматериалов к УМК. Данное утверждение основывается на том, что учебные видеокурсы разработаны авторами профессионально, благодаря чему прекрасно дополняют и расширяют учебный материал, представленный в других компонентах УМК (фактический, языковой, речевой,

социокультурный). Но как показал, например, анализ УМК «Deutsch» авторов Бим И.Л., Садомова Л.В, видеоматериалы не включены в него как средство обучения аудированию, что и обусловило отбор дополнительных видеоматериалов и их дидактическое сопровождение.

В основу отбора видео положен ряд принципов:

- целесообразность,
- тематичность,
- аутентичность и наличие социокультурного контекста,
- информативность и познавательность,
- соответствие уровню языковой подготовки.
- разножанровость,
- соответствие возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся,
- непродолжительность.

Соответствующие вышеназванным принципам видеоматериалы: новости, интервью, экскурсии по музеям, блоги – размещены на Яндекс диске, куда можно перейти по ссылке: <https://yadi.sk/d/9LYA9Rqc3Xz5AB>. Они могут быть использованы в рамках данного УМК как средство обучения аудированию, поскольку при своей аутентичности и информативности они соответствуют изучаемой тематике и уровню языковой подготовки учащихся.

Как известно, работа над видеотекстом предполагает три этапа: преддемонстрационный (Vorarbeit), демонстрационный (Die Vorführung des Videofilmes) и последемонстрационный (Nacharbeit).

*Преддемонстрационный этап* включает в себя снятие языковых трудностей при восприятии текста видеофильма (фрагмента), объяснение лингвострановедческих реалий, то есть *целью первого этапа* является знакомство учащихся с эмоционально-смысловой атмосферой фильма, а также создание мотивации для его просмотра. Поэтому на данном этапе возможно использование следующих упражнений:

- предположение учащихся, о чем будет фильм по его названию, актерам, по первому фрагменту;
- посмотреть сцену из фильма без звука, чтобы предположить, о чем пойдет речь, и свои догадки сделать в форме Mindmap;
- сообщение-беседа учителя о фильме и поднятых им проблемах;
- на основании названия, либо по фотографиям, либо по музыке высказать предположения о содержании;
- догадаться о содержании фильма по ключевым словам.

*Цель второго этапа* – обеспечить дальнейшее развитие языковой, речевой или социокультурной компетенций учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения, а также понимание учащимися содержания, темы фильма, активизация речемыслительной деятельности учащихся.

- задание “дописать сценарий”;
- стоп-кадр (остановка фильма, вопрос “О чем они разговаривают?”);

- угадывание дальнейшего хода событий;
- заполнить таблицу, занося необходимую информацию в соответствующие рубрики (имя, возраст, тип школы);
- отметить на рисунке (схеме) названия мест событий, о которых идет речь в тексте;
- нарисовать схему маршрута;
- ролевая игра (распределить роли и разыграть сцену из фильма);
- восстановить текст (по ходу просмотра заполнить пропуски в написанном на доске тексте);
- пересказ просмотренной части (одна половина класса смотрит эпизод и передает содержание другой половине класса).

Задания, направленные на поиск языковой информации. Данный тип упражнений направлен на поиск, вычленение, трансформацию определенного языкового материала: лексики, грамматики, фонетики. В таком случае содержание упражнения обеспечивает ту или иную степень эффективности и оправданности выполнения задания. Формулировки заданий могут звучать примерно так:

Посмотрите видеофрагмент и...

- подберите немецкие эквиваленты к следующим русским словам и выражениям;
- заполните пропуски в предложениях нужными словами и выражениями;
- запишите все прилагательные, которые употреблялись в видеосюжете с существительным «школа» (все глаголы, которые употреблялись с существительным «продукты» и т.д.);
- запишите глаголы из приведенного ниже списка в той грамматической форме, в которой они были употреблены в тексте.

На данном этапе работы могут использоваться традиционные упражнения, направленные на:

- поиск правильных ответов на вопросы (вопросы предлагаются до просмотра);
- определение верных/ неверных утверждений;
- выстраивание частей текста в логической последовательности;
- установление причинно-следственных связей и т.д.

Так как *послетекстовый этап* предполагает организацию речевой творческой деятельности учащихся. На данном этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра фильма предложенных на первых этапах ориентиров восприятия фильма обучаемыми, осуществляется контроль понимания содержания и использованных в видео языковых и речевых средств.

Особое внимание можно уделить различным видам пересказа. К примеру, упражнение «Körpersprache» (Язык мимики и жестов). В ходе этого задания учащиеся должны пронаблюдать за жестами и мимикой какого-нибудь персонажа, просматривая видео без звука. Затем учащиеся повторяют мимику

и жесты персонажа и стараются дать их интерпретацию. После этого можно посмотреть видео со звуком и дать учащимся самостоятельно проверить свои догадки. В конце данного упражнения учитель делает комментарий и дает необходимые пояснения.

На данном этапе также можно использовать следующие задания:

- описать главных героев;
- передать содержание в стихах;
- разыграть сцену из просмотренного видеоматериала;
- озвучить самостоятельно данный видеофильм/создать самим видеоматериал по данной проблеме;
- пересказать содержание в форме интервью или ролевой игры.

Таким образом, использование видеоматериалов на уроке иностранного языка может служить отличным способом обучения аудированию, поскольку данный ресурс – это прекрасный способ слушать, видеть и реагировать одновременно.

Можно сделать вывод, что работа с аутентичными видеоматериалами обеспечивает более активному диалогу культур, формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции школьников, развитие личностных качеств, а также моделирование множества ситуаций, имитирующих условия естественного общения.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦСЕТИ VK В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**Панина Елена Юрьевна**

кандидат педагогических наук, доцент,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: epanina@list.ru

**Югова Наталья Александровна**

студентка 748 гр. факультета иностранных языков,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: yugova-n@mail.ru

## SOCIAL NETWORK VK AS A TOOL FOR SPOKEN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

**Elena Panina, Ph.D .**

Associate Professor

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: epanina@list.ru

**Natalia Yugova**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 748

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: yugova-n@mail.ru

**Аннотация:** в статье рассматривается социальная сеть как инструмент обучения иностранному языку, представлены дидактические возможности социальных сетей, а также их положительные качества, влияющие на развитие ребенка. Статья отвечает на вопросы, в каком возрасте можно начинать обучение в соцсетях и почему, на что именно нужно сделать акцент при обучении иностранному языку с помощью соцсетей. В статье приведены некоторые примеры использования соцсетей на уроке ИЯ.

**Ключевые слова:** социальные сети, устная иноязычная речь, подростки, ИКТ, дидактика, методика обучения иностранным языкам.

**Abstract:** the article presents research on social networks as a tool for foreign language teaching, on didactic opportunities of them and advantages of their using that affect child development. This article answers questions when students can study in social networks and why, what is the main thing in this teaching. The article also focuses on the examples of using social networks in foreign language teaching.

**Key words:** social networks, spoken foreign language, teenagers, ICT, didactic, language training method.

Широкое распространение Интернета привело к появлению соцсетей. Социальные сети – это такие многопользовательские сайты в сети Интернет, которые созданы для построения и организации социальных отношений, а наполнение контентом которых происходит за счет самих пользователей сетей.



Согласно статистике 2014 года, количество пользователей по всему миру в самой популярной соцсети Facebook составило 1 миллиард 366 миллионов. В декабре 2016 года «Левада-центр» проводил всероссийский опрос, в результате которого выяснилось, что 60% россиян пользуются соцсетями. Самая популярная сеть среди респондентов – Вконтакте, ее доля составила 40% опрошенных. Меньшее количество голосов отдали Одноклассникам (34%), Facebook (9%), Мой Мир (7%), Twitter (5%), Мой круг (3%), ЖЖ (3%). Вариант «другое» выбрали 2% опрошенных, а 1% затруднились с ответом. Каждая соцсеть имеет определенную целевую аудиторию. Самая популярная сеть среди молодежи – Вконтакте. Ее используют 80% молодежи (среди них, в том числе школьники и студенты).

Социальные сети открывают все больше и больше возможностей их использования. Если раньше они были только площадкой для общения, то сейчас они являются главным инструментом саморазвития, самообразования, а также ведения и продвижения бизнеса. Тенденция активного использования соцсетей заставляет задать вопрос о том, возможно ли использовать эти ресурсы в качестве инструмента обучения? Ответ – да. Несмотря на то, что потенциал соцсетей недооценивается многими педагогами, социальные сети действительно могут стать решением ряда образовательных задач. Социальные сети – это площадки, которые позволяют давать детям интерактивные задания на закрепление учебного материала. При этом постоянно идет взаимодействие учащихся с учителями, а это обеспечивает непрерывность образовательного процесса. Социальные сети дают возможность оперативно делиться важной информацией, а также делать напоминания.

Учащиеся вовлечены в соцсети больше, чем в какие-либо другие Интернет-ресурсы. Это значит, что через использование соцсетей в обучении можно повлиять на повышение интереса учащихся к предмету. Не менее важно то, что при обучении в социальных сетях учащиеся не только осваивают школьные предметы, но и формируют важные в 21 веке метапредметные действия. Использование соцсетей в обучении – актуально. Современные дети – «цифровые аборигены». Этот термин обозначает тех людей, которые выросли в среде информационно-коммуникационных технологий. Они, в свою очередь, повлияли на восприятие детьми мира. Дети окружены различными гаджетами и уже в два года прекрасно умеют обращаться с ними. Как показывают результаты исследования международного медиа-бренда PSYCHOLOGIES в 2015 году, «почти 80% школьников используют интернет 3 часа в сутки. Каждый шестой проводит там около 8 часов в сутки. Сегодня дети воспринимают интернет не как набор технологий, а как среду обитания. Это уже не отдельная виртуальная реальность, а часть их жизни» [3]. Отсюда делаем вывод о том, что обучение в соцсетях – это обучение в той среде, где учащиеся точно будут чувствовать себя комфортно. Это влияет на мотивационный аспект: у детей повышается мотивация на выполнение домашней работы. Обучение в социальных сетях позволяет учащимся научиться ориентироваться в Интернет-пространстве, правильно воспринимать

соцсети и контролировать время, проведенное онлайн. Многие родители очень скептически, а иногда и негативно, относятся к соцсетям. Многие из них запрещают своим детям сидеть в Интернете, считая, что они тем самым оберегают ребенка от негативного влияния и мотивируют его на получение «пятерок» в школе. Они полностью контролируют своего ребенка, отбирают у него планшет, запрещают пользоваться Интернетом. Так они теряют доверие своих детей. Родители забывают о том, что в Интернете ребенок может принимать на себя разные роли, находясь в стадии формирования своей личности. А это очень важно для ее становления.

Социальные сети – это уже давно неотъемлемая часть жизни человека. Как писали в одной статье, «millennials live and breathe on social media». Если считается, что даже для поколения Y социальные сети – это естественная среда, то, что говорить о современных детях – поколении Z. Поэтому очень важно давать ребенку развиваться в этой среде. Научить его ориентироваться в ней. Если запрещать ребенку пользоваться соцсетями, допустим, пока он не станет взрослым, то в будущем у него могут возникнуть проблемы. Ему все равно придется заходить в социальные сети, совершать какие-то действия. Но при этом, уже будучи взрослым человеком, ему будет очень тяжело начать ориентироваться на таких площадках.

Обучение в соцсетях как раз должно научить ребенка правильно воспринимать их. Избегать возможных опасностей, развивать критическое мышление, которое необходимо в наше время при таком большом объеме информации. Показать ребенку другое использование социальных сетей (не только для того, чтобы смотреть смешные мемы).

В Европе и Америке очень активно идет обучение с помощью различных социальных сервисов. Блог Front Row Education представил статистику использования соцсетей американскими учителями. «Основным инструментом, который используется и для профессиональных, и для личных целей, является Pinterest (об этом сообщили 67% и 69% учителей, соответственно). При этом Facebook в работе применяют 44% учителей, в то время как в личных целях туда регулярно заходят 82%. Интересно, что Google+ наиболее популярен в западной части США, а Pinterest чаще используют на Юге. Среди учителей старше 50 лет особо ценится Google+ (более половины опрошенных применяют платформу ежедневно), а учителям до 29 лет больше нравится Pinterest (44% используют его каждый день)» [2].

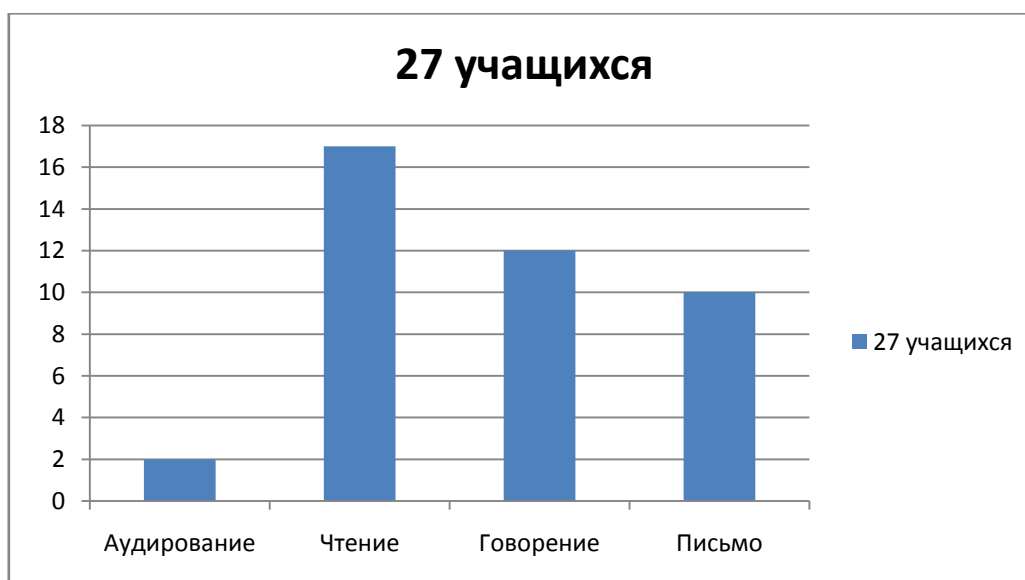
В России ещё только начинают говорить об обучении посредством соцсетей. Но у многих учителей уже имеется опыт. Так социальные сети используют в обучении, начиная с организации образовательного процесса, заканчивая созданием и ведением групп для конкретного класса по изучаемому предмету. Так как соцсети – это, прежде всего, возможность коммуникации с любым человеком, в том числе с иностранцем, большой потенциал соцсетей в обучении раскрывается при обучении иностранному языку. Урок иностранного языка должен представлять полное погружение в иноязычную

среду. Этого нельзя добиться без использования дополнительных ресурсов, которыми являются социальные сети.

Считается, что главная цель обучения иностранному языку – развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Это способность и готовность осуществлять как непосредственную, так и опосредованную коммуникацию на иностранном языке. ИКК состоит из нескольких компонентов:

- речевой (развитие коммуникативных умений в говорении, аудировании, чтении и письме);
- языковой (владение языковыми средствами и грамотное использование их в речи);
- социокультурный (знание культурных особенностей страны изучаемого языка и уважительное отношений к ним);
- компенсаторный (умение найти выход из ситуации речевого общения при дефиците языковых средств);
- учебно-познавательный (развитие общих и специальных умений).

Рассмотрим подробнее речевой компонент. Если ещё в 1950-е годы цель иноязычного обучения была исключительно рецептивной, то есть обучение было направлено только на чтение и понимание иностранной литературы, то сегодня ситуация кардинально отличается. Речевой компонент подразумевает под собой обучение всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, письму и говорению. Каждый вид РД имеет свою специфику и отсюда свои трудности. Нами был проведен опрос среди учащихся 7 класса школы с углубленным изучением немецкого языка. Учащиеся должны были ответить на вопрос, какие виды речевой деятельности кажутся им легкими. Результаты следующие.



Как мы видим, чтение вызывает наименьшее количество трудностей у детей. Более трудным стало говорение, затем идет письмо. Самым трудным видом речевой деятельности стало аудирование. Его считают легким лишь 2 учащихся из 27. Это связано с тем, что на слух информация воспринимается

тяжелее, чем при задействовании зрительного канала (при обучении чтению и письму). Так как аудирование относится к устной речи, особое внимание в обучении с помощью соцсетей следует уделять именно ей.

С какого возраста можно начинать использовать соцсети в обучении? Тогда, когда ребенок начинает сидеть в соцсетях. Есть две точки зрения на то, со скольки лет ребенок может пользоваться Интернетом и конкретно социальными сетями. Многие психологи утверждают, что дети могут создавать свои странички лишь с 13-ти лет. И даже, например, в Facebook долгое время регистрация была доступна именно с этого возраста.

Однако основатель Facebook Марк Цукерберг говорил о том, что нужно открыть доступ к соцсети и детям младше 13 лет, поскольку это – «замечательное место, где ребенок может многому научиться. Социальная сеть для ребенка, по мнению Цукерберга, – отличный старт для хорошего образования. Еще один плюс – маленький школьник общается с новыми людьми, приобретает навыки общения и готовится к взрослой жизни» [1].

В ответ на это Павел Дуров, основатель социальной сети Вконтакте, заявил, что «его ресурс не создан для детей. «Мы не умеем этого делать», – добавил предприниматель» [1].

Младший школьный возраст – это тот период, когда происходит знакомство с миром Интернета. Поэтому было бы целесообразно в этом возрасте научить ребенка использовать Интернет так, чтобы это было безопасно для него. Но обучение с помощью социальных сетей, на наш взгляд, должно протекать в том возрасте, когда учащийся будет действительно проводить время в них. Обычно это происходит в подростковом возрасте.

Именно в подростковом возрасте у учащихся также появляются проблемы с успеваемостью. Чаще всего это возникает не из-за трудностей, связанных с интеллектуальными способностями и работоспособностью ребенка, а прежде всего, с падением интереса к учебе и снижением мотивации. Поэтому обучение в соцсетях может стать таким средством, которое сможет вернуть интерес учащихся к учебе.

Начиная обучение с помощью соцсетей, первое, что нужно сделать – выбрать площадку, на которой будет проводиться обучение. В Интернете множество социальных сетей с большим списком возможностей. Но мы предлагаем остановиться на соцсети Вконтакте. Этот выбор обусловлен двумя причинами. Первая, Вконтакте – самая популярная соцсеть среди российских школьников. А значит, это та среда, в которой ребята могут ориентироваться без проблем. Вторая причина в том, что сеть Вконтакте имеет именно те функции, с помощью которых можно успешно реализовать обучение устной речи: возможность использования аудио- и видеоматериалов и, с недавних пор, использование видеозвонков.

Итак, что нужно сделать. Создать группу Вконтакте для своих учащихся. Красиво оформить, учитывая особенности страны изучаемого языка. Важное условие ведения группы – все комментарии, вопросы, обсуждения должны вестись на иностранном языке. Это позволит учащимся полностью погрузиться

в языковую среду. Приведем лишь некоторые примеры использования соцсетей для развития видов речевой иноязычной деятельности.

### **Аудирование**

Учитель подбирает песню по теме. Загружает ее VK, добавляет текст. Из него вырезает некоторые моменты и дает задание учащимся вставить слова. Ответы они пишут в комментариях.

Кроме того, можно прикрепить видеозапись и попросить детей написать к ней субтитры.

Изучая опыт учителей в работе с соцсетями, также можно привести следующий пример. Учитель дает учащимся видеозапись. На предтекстовом этапе он задает вопросы по тематике видео, на текстовом – ребята получают задание объяснить, в каком контексте используются лексические единицы, которые дети ранее изучали с учителем. И на послетекстовом – вопросы на понимание видеозаписи. При этом общение ведется в беседе Вконтакте полностью на иностранном языке.

### **Говорение**

Социальные сети – это идеальное место для развития умений говорения. Учителя могут организовать общение детей с носителями языка, в том числе с их сверстниками, используя видеосвязь.

Ресурсы соцсети Вконтакте позволяют учителям разработать веб-квесты для своих учащихся на этой площадке. При такой методике обучения учитель вводит учащихся в реально существующую проблему. Ребята получают инструкции, свое задание по этой проблеме, а также список аутентичных источников информации (например, статьи онлайн-газет). При этом на первом месте стоит самостоятельная работа учащихся.

Результаты веб-квеста могут быть представлены в виде видеоролика, где учащиеся представляют проблему и высказываются по ней. Ролик публикуется в группе Вконтакте, где его также могут комментировать ребята из других групп.

Подводя итоги, можно сказать, что социальные сети занимают важное место в сфере иноязычного образования. Благодаря большому количеству дидактических возможностей социальных сетей, они могут стать хорошей площадкой для обучения. Вариантов применения – много. Все зависит от возраста учащихся и от желания учителя.

### **Список литературы**

1. Ребенок и социальные сети: разрешать или запрещать [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uaua.info/ot-6-do-9/razvitie-ot-6-do-9/article-31717-rebenok-i-sotsialnye-seti-razreshat-ili-zapreschat> (дата обращения: 26.05.2018).
2. Соцсети на уроке. Свежие идеи [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edutainme.ru/post/socmedia-advice/> (дата обращения: 27.05.2018).
3. Цифровые аборигены. Интернет изменил жизнь детей? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychologies.ru/roditeli/children/tsifrovyie-aborigenyi-kak-internet-izmenil-jizn-detey/> (дата обращения: 27.05.2018).

# НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

**Почекаева Ирина Сергеевна**

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: pochekaeva@yandex.ru*

**Горовенко Анатолий Александрович**

*студент 732 гр. факультета иностранных языков,*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.*

*Пермь*

*E-mail: bakariboat@gmail.com*

## THE NECESSITY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE

**Irina Pochekaeva, Ph.D.**

*Associate Professor, English Language Department*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: pochekaeva@yandex.ru*

**Gorovenko Anatolii**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 732*

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: bakariboat@gmail.com*

**Аннотация:** в статье рассматривается эмоциональный интеллект, потребность в нем современных подростков и необходимость его формирования в подростковом возрасте. Современные образовательные стандарты не требуют развития эмоционального интеллекта напрямую, но, так или иначе, подразумевают это. В представленной статье, приведены общие данные об эмоциональном интеллекте и требования ФГОС, которые может удовлетворить развитие эмоционального интеллекта у подростков в условиях школы.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект; развитие подростка; управление эмоциями; личность; развитие личности; ЭИ

**Abstract:** the article presents research on emotional intelligence, the necessity of developing it in adolescence in modern educational environment. Even though modern educational standards do not specify the development of emotional intelligence as one of their priorities directly, they imply it. The article presents general facts on the matter, as well as the analysis of The Federal State Educational Standard and its requirements that can be met through EI development.

**Key words:** emotional quotient; emotional intelligence; EQ; EI; adolescence development; teenage years development; controlling emotions; personality; personal development

В современном образовании мы начинаем чаще и чаще сталкиваться с относительно новым для отечественной педагогики термином “эмоциональный интеллект”. Понятие, включающее в себя спектр других понятий, подразумевающее навыки восприятия и понимания эмоций и чувств.

Современное определение эмоционального интеллекта звучит так: способность воспринимать и понимать эмоции других людей, а также умение воздействовать на них в условиях общества. Следовательно, говоря об эмоциональном интеллекте, мы можем частично ассоциировать его с развитием личности в современном обществе.

Развитие личности и социализация подразумевают обращение к образовательным учреждениям, и, следовательно, применение технологий развития эмоционального интеллекта может быть интересно, прежде всего, современной школе и схожим институтам социализации и развития личности, так как многие требования ФГОС, так или иначе, отражают необходимость развития ЭИ.

Следовательно, перед системой образования встает проблема необходимости интегрирования в современную образовательную среду способов развития эмоционального интеллекта в рамках урока. Учитывая относительно недавно возросший интерес к теме эмоционального интеллекта, для объективности работы необходимо проанализировать изменение научных представлений о нем, рассмотреть историю возникновения этого феномена и современные представления о нем, а затем сравнить современный образовательный стандарт с компонентами эмоционального интеллекта и определить степень необходимости, а также наиболее эффективные способы интеграции средств развития эмоционального интеллекта в рамки образовательной среды.

Проблема контроля над эмоциями не нова, еще в начале XX века Зигмунд Фрейд, а позднее его последователи, занимались проблемой управления эмоциями и их ограничения. Таким образом, «Свод Законов Хаммурапи» интерпретировался как одна из самых первых попыток контроля над эмоциями и их сдерживания [1; 4].

Понятие эмоционального интеллекта как отдельного вида интеллекта впервые фигурирует в трудах профессора Э. Торндайка, как способность понимать людей и чувства, умение взаимодействовать с людьми, однако в текстах присутствовало на равных правах и такое понятие как социальный интеллект [6].

Дальнейшее развитие науки привело к тому, что понятие эмоционального интеллекта зафиксировалось в науке и стало фигурировать в некоторых научных трудах, однако единого мнения касательно формулировки понятия не было, и определения разнятся в зависимости от авторов, их точек зрения и издания.

И, тем не менее, из рассмотренных нами теорий можно сделать вывод, что, несмотря на различия в формулировках и построение аргументации, разные теории эмоционального интеллекта во многом схожи и пересекаются. Одной из таких попыток систематизировать компоненты эмоционального интеллекта является модель Р. Бар-Она. В контексте сравнения с ФГОС мы будем рассматривать некоторые из 15 компонентов эмоционального интеллекта предложенных им.

Для наиболее четкого выражения схожестей возьмем Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.), в котором зафиксированы конкретные личностные, предметные и метапредметные результаты, которые должны быть развиты у учащихся по окончании обучения в средне подростковый период, и сопоставим компоненты ФГОС с определениями компонентов эмоционального интеллекта.

Путем соотнесения этих двух систем мы можем получить таблицу, в которой можно проследить аналогичные составляющие:

ЭИ	ФГОС
<p>Гибкость — способность быстро корректировать свои чувства, мысли, представления и поведение соответственно меняющимся обстоятельствами.</p> <p>Самоактуализация — способность устанавливать цели и стремиться к их достижению, реализовывать свой потенциал.</p> <p>Решение проблем — способность устанавливать и формулировать проблему, а также находить для неё потенциально эффективное решение</p>	<p>Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией</p>
<p>Стрессоустойчивость — способность эффективно управлять своими эмоциями, быстро находить выход из ситуации</p>	<p>Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности</p>
<p>Социальная ответственность — способность идентифицировать себя как члена социальной группы, конструктивно сотрудничать с другими людьми, проявлять заботу и брать на себя ответственность за других людей.</p>	<p>Воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России...</p>
<p>Межличностные отношения — способность конструктивного общения через вербальные и невербальные коммуникации, способность устанавливать и поддерживать взаимовыгодные отношения, основанные на чувстве эмоциональной близости умение чувствовать себя свободно и комфортно в социальных контактах</p>	<p>Формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности</p>



<p>Самовыражение — способность ясно и конструктивно выразить свои чувства и мысли, а также способность мобилизовывать свою эмоциональную энергию, проявлять при необходимости твёрдость убеждений, стоять на своём</p>	<p>Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью</p>
<p>Независимость — способность полагаться на себя и эмоционально не зависеть от других [5]</p>	<p>Развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам [3]</p>

Таким образом, мы можем сделать вывод, что многие компоненты ФГОС в аспектах личностных и метапредметных компетенций пересекаются со способностями эмоционального интеллекта, которые выделил Р. Бар-Он. Из этого следует, что путем развития эмоционального интеллекта у учащихся можно добиться не только личностного роста, но и осуществления учебно-воспитательной деятельности согласно федеральному государственному образовательному стандарту.

А значит, существует вероятность, что методы развития эмоционального интеллекта могут применять в школах наравне, а возможно и вместо некоторых привычных способов воспитания в общеобразовательной среде.

Говоря о способах развития эмоционального интеллекта можно выделить две группы методов: разовые тренинги или классные часы и систематическое включение различных упражнений в классные часы, различные задания и упражнения во время уроков.

Заострить внимание стоит на методах, включающих развитие эмоционального интеллекта в систему планирования уроков. Так как именно этот метод позволит отслеживать результаты, отмечать результативность упражнений разных типов и изменять применяемый подход в зависимости от конкретной результативности в условиях отдельно взятых классов.

В своей книге Ж. Крайг дает общие советы для саморазвития и самоконтроля, но их можно адаптировать и для применения в условиях класса.

*1. Идти наперекор привычному типу поведения.*

Так, в частности, можно изменять привычные черты поведения в стандартных ситуациях и следить за собственным поведением, в условиях класса это же возможно реализовать сменой ролей в коллективе. Так, в условиях урока можно создавать такие ситуации, в которых обычно тихие

ученики отвечали бы, работали в группе или с учителем, а более активные ученики приняли на некоторое время позицию зрителя-помощника [2].

Главным условием эффективности такой перемены ролей является проведение рефлексии. Она нужна не только для получения информации о результативности непосредственно для учащихся, но и для определения корректировки возможных сценариев развития эмоционального интеллекта.

### *2. Создавать ситуации, требующие гибкости мышления*

Например, давать учащимся больше творческих заданий, подразумевающих нестандартное применение уже имеющихся знаний, или включать метапредметные задания, которые бы позволили сформировать не только гибкость мышления, но и развить системное представление о преподаваемых предметах [2].

### *3. Создавать условия для занятия нейробикой*

Нейробика — это упражнения стимулирующие остроту внимания. В условиях класса или школы можно создать условия для развития остроты внимания путем периодической смены обстановки в классных помещениях, смены мест сидения учащихся, проведением уроков в разных классных комнатах и применением нестандартных заданий на творческое мышление перед началом классных часов или в конце учебных дней.

Создание непривычных условий позволит заострить внимание, что будет стимулировать деятельность мозга и позволит учащимся развить восприятие и чувствительность к обстановке [2].

Включение таких простых способов развития эмоционального интеллекта сделает обучение интереснее и привлекательнее, а также результативнее, хотя и потребует дополнительной подготовки и, возможно, пересмотра некоторых планов уроков и применяемых методов. Однако результат такой деятельности будет соответствовать требованиям образовательного стандарта и интересам учащихся, а, следовательно, такое изменение можно считать позитивным.

Нельзя исключать и проведение классных часов, посвященных развитию эмоционального интеллекта, возможно приглашение специалистов для проведения тренингов, но такие мероприятия следует рассматривать отдельно и в индивидуальном порядке. Это может быть полем для дальнейшей разработки проблемы.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект на сегодня является популярной темой интерес к которой, скорее всего, продолжит расти и дальше, а его развитие может не только помочь достижению целей, которые школа ставит перед педагогами, но и помогает разнообразить образовательный процесс, сделать его более результативным и увеличить продуктивность отдельно взятого урока.

### **Список литературы**

1. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Энни. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. С. 22—23.

2. *Крайг Ж.* Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай. М.: Питер, 2010.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс]. URL <https://минобрнауки.рф/документы/938>
4. *Фрейд З.* Недовольство культурой. Психоаналитические этюды. М.: Издательство АСТ, 2004. С. 107–220.
5. *Bar-On R.* (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13–25.
6. *Goleman D.* (2000) Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building [Электронный ресурс]. URL: [http://www.eiconsortium.org/reprints/ei\\_issues\\_in\\_paradigm\\_building.html](http://www.eiconsortium.org/reprints/ei_issues_in_paradigm_building.html)
7. building.html (дата обращения: 01.06.2018).

## ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ

**Почекаева Ирина Сергеевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: pochekaeva@yandex.ru

**Наговицына Наталия Васильевна**

студентка 732 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: nagovitzina@gmail.com

## EFFECTIVE METHODS OF FORMING OF TEACHERS' STRESS- RESISTANCE

**Irina Pochekaeva, Ph.D,**

Associate Professor, English Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: pochekaeva@yandex.ru

**Natalia Nagovitsina**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 732  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: nagovitzina@gmail.com

**Аннотация:** в статье рассматриваются эффективные способы формирования стрессоустойчивости как у молодых педагогов, так и у более опытных учителей. Профессия преподавателя считается одной из наиболее напряженных (в психологическом плане) видов социальной активности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов, что в свою очередь предъявляет повышенные требования к такой комплексной характеристике как стрессоустойчивость. Нашей целью было рассмотрение возможных причин возникновения стресса у педагогов и выявление наиболее эффективных способов формирования стрессоустойчивости. Мы изучили теоретический материал по проблеме стрессоустойчивости преподавателей и рассмотрели современные методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации педагогов. Наша работа принадлежит к сфере изучения педагогики, конфликтологии и психологии.

**Ключевые слова:** стресс, стрессоустойчивость педагогов.

**Abstract:** the article considers the effective methods of forming stress-resistance of young and experienced teachers. Teaching is believed to be one of the most difficult (psychologically) types of social activity and this profession is included into the group of professions where there are a lot of stress-factors. This, in its turn, makes high demands on such integrated characteristic as stress-resistance. Our aim is to look at the possible reasons for teachers' feeling stressed out and to find the most effective ways of forming stress-resistance. We have revised the theory on the problem of teachers' stress-resistance and looked through some modern methodologies aimed at determining the level of the stress-resistance and social adaptation of teachers. The project is based on research in pedagogy, conflictology and psychology.

**Keywords:** stress, teachers' stress-resistance.

Одно из ведущих мест среди актуальных проблем современности принадлежит проблеме стрессоустойчивости. Современный мир становится более неопределённым, непредсказуемым и динамичным. События человеческой жизни стали всё больше и больше определять поведение и поступки человека. Существенные преобразования, произошедшие в культурной, социально-экономической и политической жизни Российской Федерации предъявляют высокие требования к качеству профессиональной деятельности педагога, его компетентности.

Профессиональная деятельность педагогов является одним из наиболее напряженных (в психологическом плане) видов социальной активности и, несомненно, входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов, что в свою очередь предъявляет повышенные требования к такой комплексной характеристике как стрессоустойчивость.

Существует огромное количество объяснений понятия «стрессоустойчивости». Данный термин появился на стыке двух наук, психологии и социологии. В целом, стрессоустойчивость – это способность переносить стрессогенные факторы и стрессовые ситуации, не теряя самообладания и трезвой оценки ситуации и умение приспосабливаться к внешним нагрузкам. Стрессоустойчивость личности — это умение разрешать жизненные трудности, управлять своими эмоциями, мимикой, дыханием, осознавать настроение и чувства окружающих, проявлять выдержку и такт [4].

Стрессоустойчивость определяется совокупностью личностных качеств, способствующих преодолению значительных интеллектуальных, волевых и эмоциональных нагрузок, обусловленных особенностями профессиональной деятельности человека, без серьезных вредоносных последствий для самой деятельности, окружающих и своего здоровья.

Безусловно, профессиональная деятельность педагогов является одной из самых энергозатратных и стрессогенных. Невозможно поспорить, что такая работа является напряженной не только в психологическом плане, но и в физическом. В профессии педагога присутствует огромное количество стрессогенных факторов. Но что такое стрессогенные факторы?

Стрессогенные факторы или, по-другому стрессоры, трактуются как неблагоприятные, значительные по силе и продолжительности внешние и внутренние воздействия, ведущие к возникновению стрессовых состояний.

Существуют различные классификации стрессоров. Обычно различают стрессоры физиологические (например, чрезмерные боль и шум, воздействие экстремальных температур, лекарственные препаратов) и психологические, такие как информационная перегрузка, угроза социальному статусу, самооценке и так далее. Именно такие факторы делают педагогическую деятельность стрессогенной.

Ежедневно педагог встречается с такими напряженными ситуациями как – систематические ситуации оценки, частые и длительные контакты с учащимися, родителями или коллегами. Невозможно отрицать, что работа

педагогов связана с высокой вероятностью возникновения деловых и межличностных конфликтов в профессиональной сфере.

Каждый день педагоги испытывают значительную нагрузку на речевой аппарат. Учителям приходится находиться в состоянии постоянного внешнего и внутреннего контроля. Педагогическая деятельность требует от педагога интенсивного общения, подкрепления его эмоциями. Часто, рабочее время педагога увеличивается, потому что учитель работает и на дому.

Немаловажную роль играет профессиональный стресс информационного характера. В век информационных технологий педагог должен соответствовать всем современным стандартам и иметь высокую квалификацию. Он должен уметь приспосабливаться к новым реалиям и постоянно пополнять свой багаж знаний.

Неблагополучная психологическая атмосфера, многочасовая работа, дополнительная работа на дому, наличие конфликтов – вот возможные стрессогенные факторы.

Педагогам довольно часто приходится иметь дело с «трудным контингентом». Сюда включают так называемых «трудных подростков» [1]. В современных условиях трудными подростками называют тех детей, чье поведение резко отличается от общепринятых норм и препятствует полноценному воспитанию. Поэтому часто, к трудным относят детей, существенно различающихся по своим индивидуальным особенностям. Но работать с такими детьми не только приходится, но и действительно необходимо. Хотя, чаще всего, такая работа идет не на пользу педагогу.

В настоящее время учащаются конфликты между учителем и родителями. На практике часто бывает так, что родители, общаясь с педагогом, смотрят на него свысока, указывая, как ему работать. Педагоги же, в свою очередь, жалуются на частую несостоятельность родителей в воспитании ребенка (например, когда ребенок не выполняет дресс-код школьного учреждения) или повышенные, нередко безосновательные требования к учителю (требования оценок, которые их ребенок не заслуживает).

Педагогическая деятельность постоянно встречается с необходимостью взаимодействовать с разными людьми. На этой почве, очень часто возникают различные конфликтные ситуации.

Широко известно, что профессия преподавателя является одной из самых энергозатратных. От учителя требуются иногда непосильные интеллектуальные, физические и психические затраты. Практически каждый день педагоги подвержены стрессу. Поэтому возникает огромная необходимость обучать молодых педагогов и даже опытных преподавателей стрессоустойчивости.

Стрессоустойчивость можно сформировать, так как эта способность не является врожденным свойством личности. Чаще всего стрессоустойчивость зависит от уровня сформированности навыков эмоциональной саморегуляции. Саморегуляция - это воздействие личности на саму себя с целью приведения собственного функционирования в нормальное состояние [2].

Используя методы саморегуляции, педагог получает возможность спокойно проанализировать ситуацию, сохранить в сложных эмоциональных условиях благоприятное для успешной работы психическое состояние.

Проблему устойчивости к эмоциональному стрессу можно рассмотреть с помощью формирования у преподавателя саморефлексии. Понятие “рефлексия” имеет довольно много определений. Если говорить о рефлексии, как о профессионально значимом качестве педагога, то под этим понятием понимается способность сознания педагога быть сосредоточенным не на предмете собственной деятельности, а на самой деятельности. Рефлексия как процесс — это осмысление собственной деятельности, с целью ее дальнейшего совершенствования. В педагогической деятельности рефлексия помогает вырабатывать самостоятельную стратегию действий в какой-либо социальной ситуации [5; с. 26].

С помощью развития рефлексии и изменения стиля мышления педагогов повысится их стрессоустойчивость, а, следовательно, увеличится эффективность в преподавательской деятельности.

Чтобы подобрать правильный и действительно эффективный способ повышения стрессоустойчивости необходимо определить ее уровень. В настоящее время методик определения стрессоустойчивости существует не так уж много.

Нами были рассмотрены различные методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации. Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге. Данная методика была разработана докторами Холмсом и Раге в 1967 году. Не смотря на то, что данной методике уже более 40 лет, она не теряет своей актуальности и в настоящее время. Методика представляет собой психометрическую шкалу самооценки актуального уровня стресса в течение последнего года. Она четко показывает разграничения между людьми с достаточно большой сопротивляемостью стрессу и с наиболее низкой.

Доктора Холмс и Раге изучали зависимость заболеваний (в том числе инфекционных болезней и травм) от различных стрессогенных жизненных событий у более, чем пяти тысяч пациентов. Они пришли к выводу, что психическим и физическим болезням обычно предшествуют определенные серьезные изменения в жизни человека. На основании своего исследования они составили шкалу, в которой каждому важному жизненному событию соответствует определенное число баллов в зависимости от степени его стрессогенности.

Шкала состоит из перечня травмирующих событий, ранжированных по баллам, определяющим их степень стрессогенности. Отличительной особенностью данной шкалы является тот факт, что стрессогенность события определяется только интенсивностью переживания. То есть, другими словами, болезнь или вступление в брак считаются практически одинаково стрессогенными.

В соответствии с проведенными исследованиями было установлено, что 150 баллов означают 50% вероятности возникновения какого-то заболевания, а при 300 баллах она увеличивается до 90%.

Испытуемому предлагается прочитать список ситуаций, отметив те, которые имели место быть в течение последнего года, и суммировать баллы, соответствующие этим пунктам.

Итоговый балл по шкале определяет актуальный уровень стресса для индивида.

Если у человека меньше 150 баллов, то у него достаточно высокая степень стрессоустойчивости.

150–199 баллов говорит о высокой степени сопротивляемости. У человека так же высокая степень стрессоустойчивости.

200–299 – это пороговая сопротивляемость. Для таких людей характерна средняя степень стрессоустойчивости. Их стрессоустойчивость снижается с увеличением стрессовых ситуаций в жизни. Человеку приходится тратить огромное количество энергии и ресурсов, чтобы бороться с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса.

300 и более – низкая сопротивляемость стрессу или ранимость. Человек раним, поэтому проявляет низкую степень стрессоустойчивости.

Большое количество баллов (больше 300) – это сигнал тревоги. Человек находится в стрессовых ситуациях постоянно. Следовательно, ему необходимо срочно что-либо предпринять, чтобы ликвидировать стресс.

Данная методика интересна, актуальна и подходит для определения уровня стрессоустойчивости [3; с. 106–109].

Чтобы справляться со стрессом, преподавателям приходится знакомиться с различными способами повышения стрессоустойчивости. Сюда входят дыхательные упражнения и упражнения на мимику. Педагог должен уметь расслабляться, абстрагироваться и проводить рефлексии своих поступков и действий. Более того, чтобы быть готовым к стрессу, учитель должен уметь управлять своими эмоциями.

Другая методика о которой хотелось бы упомянуть это методика “Шкала организационного стресса” Маклина. Данная шкала измеряет толерантность (стрессоустойчивость) к организационному стрессу, которая связывается с умением общаться, адекватно оценивать ситуацию, без ущерба для своего здоровья и работоспособности, активно и интересно отдыхать, быстро восстанавливая свои силы.

Инструкция: Прочитайте утверждения и выберите один из пяти вариантов ответа, который наиболее точно характеризует вас: верно (всегда), скорее верно, нечто среднее, скорее неверно, неверно (никогда).

Обработка методики и интерпретация результата.

1. При возникновении проблем я начинаю активно действовать.
2. После окончания рабочего дня я продолжаю думать о незавершенных или предстоящих рабочих делах.



3. Я работаю с интересными и достойными людьми, уважаю их чувства и мнения.
4. Я осознаю и понимаю свои собственные слабости и сильные качества.
5. Существует довольно много людей, которых я могу назвать хорошими друзьями.
6. Я получаю удовольствие, используя свои знания и навыки на работе и в жизни.
7. На работе мне часто неинтересно.
8. Мне интересно встречаться, разговаривать и работать с людьми различных мировоззрений, отличающихся от моих точек зрения.
9. Часто в моей работе я берусь за большее, чем могу успеть сделать в реальное время.
10. В выходные дни я активно отдыхаю.
11. Я могу работать продуктивно только с теми, кто близок мне по духу (культуре, интересам, менталитету), или с теми, кто похож на меня.
12. Я работаю, прежде всего, для того, чтобы заработать себе на жизнь, а не потому, что я получаю удовольствие от своей работы.
13. В моей работе я всегда действую рационально, четко определяю приоритеты (первостепенные задачи).
14. На работе я часто вступаю в спор с людьми, которые думают иначе, чем я.
15. Я испытываю беспокойство по поводу своей работы.
16. Кроме работы я успеваю заняться многими другими интересными для меня делами в различных областях (развлечения, хобби, творчество...)
17. Я расстраиваюсь, когда дело не получается так, как я хочу.
18. Часто я не знаю, как настоять на своем в спорных вопросах.
19. Я легко (без особого напряжения) нахожу выход из проблемных (профессионально трудных) ситуаций, мешающих мне достичь важной цели.
20. Я часто не соглашаюсь с моим начальником или коллегами.

Утверждение	Верно (всегда)	Скорее верно	Нечто среднее	Скорее неверно	Неверно (никогда)
1	1	2	3	4	5
2	5	4	3	2	1
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	5	4	3	2	1
8	1	2	3	4	5
9	5	4	3	2	1
10	1	2	3	4	5
11	5	4	3	2	1
12	5	4	3	2	1
13	1	2	3	4	5

Утверждение	Верно (всегда)	Скорее верно	Нечто среднее	Скорее неверно	Неверно (никогда)
14	5	4	3	2	1
15	5	4	3	2	1
16	1	2	3	4	5
17	5	4	3	2	1
18	5	4	3	2	1
19	1	2	3	4	5
20	5	4	3	2	1

Чем меньше суммарный показатель организационного стресса, тем выше стрессоустойчивость, а чем он больше, тем больше предрасположенность к переживанию дистресса и различным стресс-синдромам, например, к риску профессионального выгорания и коронарных заболеваний [3; с. 164–166].

Профессиональная деятельность многих педагогов сегодня проходит в условиях интенсивного воздействия стрессовых факторов. В ряде случаев нагрузки на психику преподавателя достигают такого высокого уровня, что превышают адаптационные возможности организма. В результате возникают высокое эмоциональное напряжение, нервные срывы и различные заболевания, приводящие к временному, а иногда и полному прекращению работы по специальности. Последствия таких перегрузок, свойственных данной профессии, объясняют, почему вопрос устранения эмоциональной напряженности и формирования стрессоустойчивости педагогов так актуален в настоящее время.

#### Список литературы

1. Багадаева О.Ю. Стрессогенные факторы в профессии педагога дома ребенка. М.: Вектор науки ТГУ. Вып. № 2. Иркутск, 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/stressogennye-factory-v-professii-pedagoga-doma-rebenka>
2. Зубок Ю.А. Саморегуляции и рационализация в условиях трансформирующегося общества // Всероссийская научно-практическая конференция “Современная российская молодежь: от стихийной самоорганизации к целенаправленному формированию субъектности”, 27–29 марта 2007 г., г. Белгород / под ред. Л. Я. Дьяченко. Белгород: БелГУ, 2007. С. 97–101.
3. Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. Психодиагностика стресса: практикум. М.: КНИТУ, 2012. 212 с.
4. Леви Л. Эмоциональный стресс. М.: Медицина, 1970. 326 с.
5. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие. СПб.: Питер, 2004. 316 с.

# ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

**Почекаева Ирина Сергеевна**

канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: pochekaeva@yandex.ru

**Цапкова Татьяна Андреевна**

студентка 742 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
E-mail: tatianatsapkova@gmail.ru

## THE EFFECTIVE METHODS OF ADAPTATION OF NEWLY QUALIFIED TEACHERS TO WORKING AT SCHOOL

**Irina Pochekaeva, Ph.D**

Associate Professor, English Language Department  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: pochekaeva@yandex.ru

**Tatiana Tsapkova**

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm  
E-mail: tatianatsapkova@gmail.ru

**Аннотация:** в статье рассмотрены методы адаптации выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности в школе, а также системы методов психолого-педагогического сопровождения адаптации молодых специалистов: наставничество, супервизия, buddying, shadowing. Неправильно подобранные методы или отсутствие какой-либо поддержки могут негативно повлиять на адаптацию молодого педагога, что приведет к формированию отрицательного отношения к профессиональной деятельности учителя. В представленной статье также отражены принципы и критерии, которые определяют эффективность метода и приведены результаты анкетирования молодых педагогов с целью выявления эффективных способов их адаптации к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, методы адаптации, профессиональная деятельность педагога, психолого-педагогическое сопровождение, супервизия, buddying, shadowing, наставничество.

**Abstract:** the article deals with different methods and systems of methods applied to the newly qualified teachers' adaption to working at school such as mentorship, supervision, buddying and shadowing. The wrong selection of methods can have a negative impact on the process of adaptation, which results in establishing a negative attitude towards teaching as a profession. The article also presents the principles and criteria that help to measure the effectiveness of a chosen method and the results of the survey of young teachers on this topic.

**Key words:** professional adaptation, methods of adaptation, teaching, psychology-pedagogical accompanying, supervision, buddying, shadowing, mentorship.

Ни для кого не секрет, что профессиональная адаптация сама по себе представляет собой сложный процесс. Профессиональная адаптация педагога отличается особой сложностью, так как молодой специалист не только погружается в новую для него среду, полную непредвиденных ситуаций и сложностей, но и осваивает целый ряд новых для себя ролей (роли учителя-предметника, роли классного руководителя, коллеги) и обязанностей (к примеру, изучить состав учащихся класса, индивидуальные особенности учеников, составить психолого-педагогическую характеристику класса).

Отсутствие комплекса мероприятий, позволяющих выпускникам педагогических вузов быстрее стать частью коллектива, избегать ошибок в профессиональной деятельности и тревоги из-за возложенных на них обязанностей, формирует низкую профессиональную самооценку выпускника педагогического вуза, снижает мотивацию к получению дальнейшего педагогического образования, понижает интерес к профессиональному совершенствованию и приводит к частой смене мест работы [4; 9]. Эти трудности обуславливают использование определенных методов адаптации выпускников педагогических вузов к осуществлению профессиональной деятельности в школе. Нецелесообразно использование только одного метода адаптации, используется целый комплекс методов, который может быть охарактеризован как система. Система психолого-педагогического сопровождения адаптации складывается из субъектов адаптации, целей, задач и содержания, которые определяют этапы и принципы [8].

Любая из систем предполагает наличие двух субъектов взаимодействия: сопровождаемого (молодого специалиста) и сопровождающего (более опытного учителя). Такая система сопровождения адаптации как супервизорство, может задействовать нескольких участников, например, группу молодых учителей в качестве сопровождаемых [5].

Наименования субъектов адаптации и этапов могут меняться в зависимости от системы сопровождения психолого-педагогической адаптации молодого педагога. Например, в системе супервизорства субъекты обозначены как «супервизор» и «супервизируемый», в наставничестве как «наставник» и «подопечный» или «стажер». Существует также отличие в предъявляемых требованиях к сопровождающему. Например, в системе *buddying* отсутствует разделение ролей по типу «старший» и «младший», так как субъекты адаптации в *buddying* абсолютно равны: *buddy* может стать недавно приступивший к осуществлению профессиональной деятельности учитель. В то время как в наставничестве главный критерий отбора наставника – профессионализм и стаж [2].

Для определения условий эффективности методов нами было проведено анкетирование. В ходе анкетирования нами был опрошен 131 человек, из которых 30 являются наставниками и 101 – молодыми учителями. Анкетирование было проведено среди наставников и молодых специалистов средней общеобразовательной «IT-школы» №10 города Перми и среди пользователей социальной сети в VK.COM: в таких сообществах для учителей

как «WeTeachEnglish», «Про English – Сообщество Творческих Учителей». Анкетирование было проведено в период с 23 декабря 2017 года до 7 января 2018. Было выявлено, что 43% молодых учителей считают, что наставник должен организовывать методическую помощь при проведении уроков и должен быть образцом для подражания. В то время как педагоги-наставники отметили, что наставник совмещает в себе множество ролей: методиста, друга, образца для подражания, психолога. В качестве основных качеств, которые должны быть присущи наставнику, молодые педагоги выделили отзывчивость, доброжелательность, коммуникабельность, понимание и терпение, а также компетентность и профессионализм. 50% опрошенных наставников характеризуют психолого-педагогическое сопровождение как индивидуальную помощь, советы и рекомендации молодым педагогам в период адаптации к работе в школе.

Различия в системах методов адаптации молодых педагогов заключаются в основном в количестве и разнообразии используемых методов. Но в целом можно сказать, что все системы психолого-педагогического сопровождения (наставничество, супервизорство, *buddying*, *shadowing*) подчиняются одной структуре, которая может быть представлена этапами: 1) подготовительный, или диагностический этап; 2) проектировочный этап; 3) деятельностный, или практический 3) рефлексивный этап.

Таким же образом, в соответствии с этапами организации психолого-педагогического сопровождения, все применяемые в ходе работы методы можно поделить на 4 группы:

1. **Психолого-педагогическая диагностика** направлена на выявление и осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения, уровня обученности и обучаемости субъекта сопровождения. Эти методы включают заполнение различных анкет, опросников, наблюдение за человеком в экспериментальной и реальной ситуации, биографический метод, проективные методики.

2. **Просвещение** заключается в ознакомлении сопровождаемых с необходимой им для решения возможных или актуальных затруднений информацией. Формирование потребности в применении и использовании данной информации. Осуществляется просвещение через проведение инструктажа по пользованию техническими средствами обучения, правилами пожарной безопасности и другое.

3. **Консультирование** в контексте педагогического сопровождения может трактоваться как вид деятельности сопровождающего, направленный на помощь в разрешении проблемных вопросов, возникающих в процессе разрешения профессиональных проблем. Для этого этапа характерны метод беседы, наблюдения, хронометража, анализа продуктов труда, тестирования, эксперимента, анализа ошибок.

4. **Коррекционно-развивающая работа** представляет собой систему мероприятий, направленных на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации

к изменяющимся жизненным условиям. Этому этапу присуще использование различных деловых игр, проведение тренингов и консультаций по конкретным вопросам [6].

Среди эффективных методов молодые специалисты выделили мастер-классы и демонстрацию опыта коллег (69%), наставники – обмен информацией о проделанной работе, мнениями о проделанной работе, межличностную беседу в качестве основных (68%), а также подчеркнули необходимость диагностики трудностей, с которыми может столкнуться молодой специалист, коррекцию ошибок, демонстрацию опыта профессиональной деятельности наставником и наблюдение за ним.

Для большей эффективности использования методов необходимо придерживаться основных принципов, на которых основана система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления молодого педагога в период адаптации: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность и комплексность сопровождения, которые выражаются в постоянной поддержке сопровождаемого сопровождающим [1].

На эффективности применения того или иного метода сказываются внешние (объективные) и внутренние (субъективные) факторы [3; 7]. Характер трудностей, с которыми сталкивается молодой педагог, может повлиять на выбор методов. Если эти трудности связаны с субъективными факторами, к примеру, со способностью адаптироваться, темпераментом, характером, решающее значение приобретут методы, используемые в супервизии, где супервизор играет роль психолога и оказывает психологическую помощь и поддержку. Преобладающими методами становятся такие, как самоанализ, межличностная беседа, составление плана развития [10]. Очевидно, что особую важность при выборе эффективных методов имеет индивидуальный подход к каждому молодому педагогу.

В ходе анкетирования среди основных внешних факторов, затрудняющих процесс адаптации, многие выделили проблемы с дисциплиной в классе (50%), трудности в общении с учениками (30%) и при тематическом планировании уроков (43%), а также проведении внеклассных мероприятий (40%). Большинство наставников (78%) отметили тот факт, что быстрота адаптации зависит от субъективных факторов: индивидуально-личностных особенностей молодого учителя (характера, темперамента, коммуникативных способностей, мотивации).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что способы адаптации выпускников педагогических вузов являются эффективными, когда используются в системе, состоящей из этапов, соответствуют принципам психолого-педагогического сопровождения, также, когда учитываются внешние и внутренние факторы адаптации и наставник соответствует определенным критериям и обладает качествами, необходимыми для осуществления поддержки молодого педагога.

### Список литературы

1. *Зеер Э.Ф.* Психологическое сопровождение профессионального становления личности. М.: Академический проект, 2006. 366 с. С. 251–284.
2. *Казакова Е.И.* Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. СПб., 1995. 186 с.
3. *Корчуганова И.П.* Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска: метод. пособие / науч. ред. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2006. 172 с.
4. *Полякова А.С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983. 123 с.
5. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001. 480 с.
6. *Пугачев В.П.* Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: учебник для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2003. 285 с.
7. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
8. *Сильченкова С.В.* Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения: 17.12.2017).
9. *Сластенин В.А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В.А. Сластенина. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. С. 14–36.
10. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Супервизия как педагогический феномен // Вестник ЧГПУ. 2015. № 10. С. 9–13.

## ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Штиглуз Любовь Борисовна**

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

*E-mail: lei90@yandex.ru*

**Реймерс Никита Андреевич**

*студент 742 гр. факультета иностранных языков,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

*E-mail: nik.reymers@mail.ru*

## TEACHING DIALOGUE AT PRIMARY SCHOOL

**Lyubov Shtigluz, Ph.D**

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

*E-mail: lei90@yandex.ru*

**Nikita Reymers**

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742  
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

*E-mail: nik.reymers@mail.ru*

**Аннотация:** в статье рассматриваются дополнительные приемы обучения диалогической речи в начальной школе, а именно в 3 классе. Одним из основных назначений обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное межкультурное общение с носителями языка. В представленной статье приведены примеры некоторых дополнительных приемов, которые, предположительно, должны помочь более эффективному обучению и овладению диалогической речью в 3 классе начальной школы. У обучающихся повысится интерес к изучению английского языка, а дополнительные приемы помогут повысить уровень владения диалогической речью у учащихся 3 класса начальной школы.

**Ключевые слова:** обучение, диалог, диалогическая речь, начальная школа, дополнительные приемы.

**Abstract:** the article presents research on teaching dialogue at primary school, to be more exact the third grade. One of the main purposes of teaching a foreign language is the forming of foreign language communicative competence, i.e. the ability and willingness to carry out foreign language interpersonal and intercultural communication with native speakers. The article provides examples of some additional techniques that are supposed to help more effective learning and mastering of Dialogic speech in the third grade of primary school. Pupils' interests are supposed to be increased and additional techniques will help to improve the level of knowledge of Dialogic speech in the third grade pupils of primary school.

**Key words:** teaching, dialogue, Dialogic speech, primary school, additional techniques.



Иностранный язык — один из важных и относительно новых предметов в системе подготовки современного младшего школьника в условиях поликультурного и полиязычного мира. Наряду с русским языком и литературным чтением он входит в число предметов филологического цикла и формирует коммуникативную культуру школьника, способствует его общему речевому развитию, расширению кругозора и воспитанию.

Говорение является одним из основных видов речевой деятельности, наряду с аудированием, чтением и письмом. Обучение иноязычному говорению – это обучение выражению своих мыслей в устной монологической и диалогической форме на иностранном языке. Обучение говорению на английском языке является социальным заказом общества, т.к. современная жизнь немыслима без широких интернациональных контактов, а английский язык – это язык интернета и международного общения.

Анализ результатов ГИА и ЕГЭ именно в тех разделах, КИМ которых направлены на развитие иноязычных диалогических умений [3] показал, что не всегда удается достичь требуемых ФГОС результатов на изучаемом языке, поэтому необходимо, начиная с начальной школы, искать и находить более рациональную методику обучения диалогической речи, чтобы результаты были достигнуты в полной мере в соответствии с требованиями ФГОС и программы обучения иностранному языку даже на начальном этапе, а сам процесс обучения был увлекательным и интересным, соответствующим психологическим особенностям младших школьников, их потребностям, вызывающим мотивацию к изучению иностранного языка и диалогическому общению, в частности.

Диалог – это форма общения, состоящая из регулярного обмена высказываниями. Но для такого общения должна быть создана особая среда, в которой учащиеся будут чувствовать себя раскрепощено и комфортно. В дружественной, принимающей атмосфере ученики обогащают друг друга новыми мыслями, раскрывают свой творческий потенциал, личностно развиваются. К сожалению, на уроках в школе можно часто наблюдать совершенно противоположную картину [11].

Человек, как правило, говорит потому, что у него есть для этого определённая внутренняя причина, есть мотив, выступающий по выражению Леонтьева, в роли мотора деятельности. Мотив может быть осознаваемым и неосознаваемым в данный момент речи, но он всегда связан с общением (со всеми его компонентами). Поэтому при обучении иноязычному говорению следует говорить о коммуникативной мотивации [6].

Коммуникативная основа иностранного языка представляет собой жестко отобранные серии иноязычных диалогических единств, которые сгруппированы вокруг коммуникативных функций, а именно:

- контактной (обращение и приветствие; прощание; знакомство; поздравления и пожелания; выражение благодарности; извинение);
- информационно-коммуникативной (сообщение-сообщение; сообщение-запрос; запрос-сообщение; запрос-запрос);

- регуляционно-коммуникативной (просьба, приглашение; совет, рекомендация; предостережение; запрет; требование);
- эмоционально-коммуникативной (радость; огорчение; возмущение, удивление, сомнение).

Диалогическая речь имеет свои психологические и лингвистические особенности, а также определенные трудности, которые учитель обязан знать для успешного обучения этому виду речевой деятельности.

Выделяют следующие основные характеристики диалога:

- реактивность;
- ситуативность.

В психологическом плане диалогическая речь всегда обладает рядом характеристик:

- мотивированность,
- обращенность,
- эмоциональность,
- ситуативность,
- реактивность.

Кратко раскроем содержание данных характерных черт диалогической речи.

Диалогическая речь всегда мотивирована, обращение к собеседнику содержит передачу чего-либо, вопрос, требование, просьбу, приказ. Первая особенность диалогической речи состоит в том, что акт говорения предполагает акт слушания, то есть чередование вербальных воздействий собеседников. Второй особенностью является наличие невербальных способов общения и сообщения. Это означает, что мы всегда говорим по какой-то причине, с какой-то целью, которая определяется либо внешними, либо внутренними стимулами [2].

Речь всегда обращена к слушателю, адресована аудитории. Термин «диалог» говорит о наличии как минимум двух участников общения (собеседников) и дискурсах, порождаемых в условиях коллективного речетворческого процесса. Наличие адресата речи совершенно обязательно для диалога [Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.].

Диалогическая речь всегда эмоционально окрашена, т.к. говорящий выражает свои чувства, мысли, отношение к тому, что он говорит. Диалог – это разные точки зрения, которые либо совпадают, либо нет; это активная интерпретация точки зрения другого; это ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании. При обучении диалогической речи, начиная с первых высказываний, нужно, по возможности, учитывать эту характеристику.

Речь всегда ситуативно обусловлена, поскольку она протекает в определенной ситуации. Речь не бывает вне ситуации. Как в монологе, так и в диалоге, именно ситуация определяет мотив говорения, который, является источником порождения речи. Ситуативность составляет суть и предопределяет логику говорения, особенно диалогического [6].

Реактивность обуславливает объективные трудности овладения умениями и навыками диалогического общения на иностранном языке. При обучении диалогу большое значение имеет обучение спонтанному реагированию на реплики партнера, а также умению реализовывать речевые функции с помощью различных языковых и речевых средств [7].

Также необходимо учитывать возрастные особенности третьеклассников. Между вторым и третьим классами происходит скачок в умственном развитии учащихся. Именно на этом этапе обучения происходит активное усвоение и формирование мыслительных операций, более интенсивно развивается вербальное мышление, т.е. мышление, оперирующее понятиями. Новые возможности мышления становятся основанием для дальнейшего развития других познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти. Однако их концентрация может снижаться к концу дня, недели, учебной четверти, после длительных заболеваний.

Интенсивно развивается способность к сотрудничеству в играх и учебе. Дети учатся договариваться, уступать друг другу, распределять задания без помощи взрослых. В этот период сотрудничества может наблюдаться тенденция к образованию группировок, некоторой враждебности между их лидерами [9].

Владение языком имеет уровневый характер, поэтому умение говорения будет отличаться у учащихся разных ступеней образования степенью корректности, прочностью сформированности, охватом сфер, тем и ситуацией общения.

Исходя из содержания "Образовательного стандарта начального общего образования (1-4 кл.)" [10], одной из основных целей обучения иностранным языкам, является приобретение начальных умений общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка, на основе своих речевых возможностей и потребностей.

Так же у учащихся начальной школы должны развиваться следующие диалогические умения:

- участвовать в диалоге в ситуациях повседневного общения, а также в связи с прочитанным или прослушанным произведением детского фольклора:

- диалог этикетного характера – уметь приветствовать и отвечать на приветствие, познакомиться, представиться, вежливо попрощаться, поздравить и поблагодарить за поздравление, извиниться;

- диалог-расспрос: уметь расспрашивать "кто?", "что?", "когда?", "где?", "куда?";

- диалог – побуждение к действию – уметь обратиться с просьбой, выразить готовность или отказ ее выполнить;

- соблюдать элементарные нормы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка.

Необходимо отметить, что начальное образование – это особая ступень в развитии ребенка. Ученик начальной школы – это еще ребенок, который очень любит играть и поэтому нужно построить свою работу так, чтобы детям

на уроке было интересно, комфортно, но в то же время, чтобы они учились думать, работать с учебным материалом, осваивая все новые и новые знания. А на уроках английского языка – иноязычные навыки и умения, в том числе диалогические [12].

Несмотря на то, что все компоненты содержания обучения диалогу (психологический, лингвистический и, в определенной мере, методический) отражены в УМК, используемых, в данном случае, в начальной школе, но уровень овладения, в частности диалогической речи, в большой степени зависит от профессиональной компетенции учителя иностранного языка. Учитель должен уметь так организовывать обучение, чтобы младшие школьники (3 класс) могли овладеть, например, диалогической речью лучше, легче и с наибольшим результатом.

Поэтому, следует внимательно относиться к выбору УМК, ведь он должен не только отвечать требованиям ФГОС, но и содержать задания, соответствующие психолого-педагогическим особенностям маленьких школьников.

Вторая педагогическая практика проходила в 59 школе г. Перми в 3«А» классе. Обучающиеся занимались по УМК «Enjoy English» для 3 класса авторов Биболевой М.З., Денисенко О.А. и Трубанёвой Н.Н. [1]. Данный УМК содержит достаточное количество заданий на развитие диалогической речи, например: прочитать диалог по образцу по ролям; вопрос-ответ в паре; разыграть беседу, используя фразы в качестве опоры; постановка диалога и др. Сами по себе задания довольно разнообразны, но они повторяются из одного цикла в другой, теряя таким образом свою новизну и снижая мотивацию к диалогическому общению у учащихся, для которых игра, напомним, всё ещё является ведущей деятельностью наравне с учебной.

Чтобы оживить и сделать урок более интересным, были выбраны дополнительные приемы обучения диалогу, описанные в методической литературе. Изучение научных трудов известных ученых-методистов, помогли в подборе таких интересных и полезных дополнительных приемов обучения диалогической речи в 3 классе как [5; 8]:

1) «Карусель»

Образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо – это сидящие неподвижно ученики, обращенные лицом к внешнему кругу, а внешнее – это ученики, перемещающиеся по кругу через каждые 30 секунд. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем (распорядок дня, любимый вид спорта, овощи и фрукты и т.д.).

2) «Заполни таблицу»

При работе в паре, каждому из партнеров выдается таблица, в которой некоторые графы не имеют информации. Именно ее и нужно получить, задавая вопросы своему собеседнику.

3) «Да-нетка»

Один из партнеров загадывает слово (в зависимости от изучаемой темы), другой пытается найти ответ, задавая вопросы, на которые можно отвечать только «да», «нет», «и да и нет».

#### 4) «Интервью»

При парной работе каждый из партнеров поочередно становится интервьюером и человеком, у которого берут интервью. Учащимся предоставляется перечень вопросов, либо же опоры для составления собственных вопросов.

Необходимо помнить, что важны как дополнительные приемы, так и ситуации, побуждающие учащихся к их выполнению, потому что диалог, как вид речевой деятельности, всегда ситуативен. Не может быть диалога без ситуации, о чем часто забывают авторы УМК и сами учителя иностранного языка.

Предлагаемые приемы были апробированы во время педагогической практики в 3«А» классе 59 школы г. Перми. Предлагаемые приемы работы были положительно встречены учениками и получили одобрение со стороны учителя-ментора, подтвердившего их целесообразность и эффективность в официальном документе школы с подписью учителя и печатью школы.

Диалог на уроке иностранного языка — это особая коммуникативная атмосфера, которая помогает ученику развивать свои интеллектуальные и эмоциональные свойства личности. Это не только способ отношений, но и форма взаимодействия, позволяющая искать истину вместе. А дополнительные приемы обучения диалогу помогут усилить интерес и вовлечение детей в учебный процесс, начиная с начальной школы, в частности, в 3 классе.

#### Список литературы

1. *Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н.* Enjoy English. Английский с удовольствием: учебник. 3 класс. М.: ФГОС, 2014. 144 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2008. 141 с.
3. Государственная итоговая аттестация 2015 г. [Электронный ресурс]: сборник статистических и аналитических материалов об итогах государственной итоговой аттестации и мониторинговых обследований в Пермском крае / под ред. С.В. Шубина. Пермь, 2015. 392 с. Режим доступа: <https://kungur-obr.ru/wp-content/uploads/2017/12/itogi-GIA-9-2015.pdf>
4. *Колокольцева Т.Н.* Специфические коммуникативные единицы диалогической речи. Волгоград: Изд-во Волгоградского госуниверситета, 2001. 260 с.
5. *Коньшева А.В.* Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2004. 176 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Высшая школа, 1991. 90 с.
7. *Маслыко Е.А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск.: Высшая школа, 2001. 315 с.
8. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.Р., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам. М., 1991. С. 59.

9. *Спиридонов В.Ф.* Психология мышления. Решение задач и проблем. М.: Генезис, 2012. 319 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 6 октября 2009.
11. *Филатов В. М.* Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов-н/Д, 2004. 140 с.
12. *Rogers A.* Human behavior in the social environment / Anissa Taun Rogers. Third Edition. N.Y.: Routledge, 2013. 302 p.

## Содержание

<b>1. ФИЛОЛОГИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b>	<b>3</b>
Баранцева О.А., Быстрых В.В. <b>ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА МАНИПУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ ИНСТИНКТАМИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ</b>	<b>3</b>
Баранцева О.А., Каменщикова Е.А. <b>ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРОСОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В РЕЧИ УЧИТЕЛЯ</b>	<b>8</b>
Баранцева О.А., Семиглазова К.П. <b>СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ ОСКАРА УАЙЛЬДА «СЧАСТЛИВЫЙ ПРИНЦ»)</b>	<b>13</b>
Баранцева О.А., Шермет Ю.М. <b>СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ПРОСЬБЫ И КОМАНДЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ</b>	<b>19</b>
Величенко Г.Д., Коваль А. <b>ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПОЯСНИТЕЛЬНОГО СОЮЗА «DASHEIVT» В ТЕКСТЕ</b>	<b>23</b>
Дзараева Н.А., Бороздина А.М. <b>РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ</b>	<b>29</b>
Дзараева Н.А., Малкова А.А. <b>СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ГОВОРЯЩИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ</b>	<b>36</b>
Ивинских Н.П., Дрягина М.Н. <b>ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ МЕТАФОРЫ</b>	<b>41</b>
Ивинских Н.П., Козоногова М.В. <b>АББРЕВИАЦИЯ КАК СПОСОБ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КОНЦЕПТОВ В МЕТОДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ</b>	<b>46</b>
Карпушина Е.Е., Перевозникова Д.А. <b>ДИАХРОНИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)</b>	<b>51</b>

Онькова Л.А., Кривошекова А.В. <b>КОННЕКТОРЫ ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА</b>	58
Пересторонина И.Л., Симонова А.В. <b>ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БУКЛЕТА КАК ЖАНРА ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА</b>	65
Романова Т.Н., Суворова Н.А. <b>НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ШОТЛАНДСКОГО РОМАНА</b>	72
Тетерлева Е.В., Ермигина В.В. <b>ЭКСПЛИЦИТНЫЕ И ИМПЛИЦИТНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА НЕОДОБРЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ</b>	77
Тетерлева Е.В., Ермигина В.В. <b>ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ЗНАЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА НЕОДОБРЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ</b>	84
Тетерлева Е.В., Портнова И.В. <b>ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОММЕНТАРИЕВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM</b>	91
Тетерлева Е.В., Торхова Е.В. <b>ПРОБЛЕМЫ СИНОНИМИИ ТЕРМИНОВ В ТЕРМИНОЛОГИИ «ЭКОЛОГИЯ ВОДЫ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b>	95
<b>II. ПЕДАГОГИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ</b>	102
Балтаева М.И., Исправникова А.С., Поздеева М.В., Миндиярова Т.Н. <b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ</b>	102
Вахрушева О.В. <b>СПЕЦИАЛЬНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КАК ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ</b>	108



Вахрушева О.В.	
<b>ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ САМООРГАНИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ</b>	113
Гладких Д.С.	
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ FLIPPED CLASSROOM ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ</b>	118
Канцур А.Г., Казанкина Н.М.	
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b>	124
Канцур А.Г., Сорокина Т.В.	
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ВЕБ-КВЕСТ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</b>	131
Мосина М.А., Вавилин А.С.	
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ЧАСТИ «ПИСЬМО» ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ</b>	137
Мосина М.А., Вдовина А.С.	
<b>ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ</b>	143
Мосина М.А., Зырянова К.А.	
<b>ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ</b>	148
Мосина М.А., Пермякова М.З.	
<b>РОЛЬ ДИСКУССИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАМКАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ</b>	154
Мосина М.А., Юшманова С.С.	
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b>	161

Нельзина Е.Н., Олина Е.О. <b>РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПУТЁМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАМИШИБАЙ-ТЕАТРА</b>	171
Нельзина Е.Н., Смирнова Е.А. <b>КАМИШИБАЙ-ТЕАТР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b>	176
Онорин Д.Е., Миндиярова Т.Н. <b>ПОТЕНЦИАЛ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0 ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ</b>	181
Панина Е.Ю., Левченко С.М. <b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ</b>	187
Панина Е.Ю., Югова Н.А. <b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦСЕТИ VK В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ</b>	192
Почекаева И.С., Горovenko А.А. <b>НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА</b>	198
Почекаева И.С., Наговицына Н.В. <b>ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ</b>	204
Почекаева И.С., Цапкова Т.А. <b>ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ</b>	211
Штиглуз Л.Б., Реймерс Н.А. <b>ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b>	216

*Электронное издание*

**Проблемы романо-германской филологии, педагогики  
и методики преподавания иностранных языков**

*Сборник научных трудов*

Выпуск 14/2018

Научный редактор:  
**Назарова Анастасия Владимировна**

Редактор электронных изданий и технический редактор *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 927

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71  
Тел. (342) 238-63-12

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; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше;  
Adobe Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь