

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 15/2019

Пермь
ПГГПУ
2019

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

Р е ц е н з е н т:

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. 15 / 2019 :
П 781 сб. науч. тр. / науч. ред. А.В. Назарова ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-
т. – Пермь, 2019. – 6,0 Мб. – 1 электрон. опт. диск (CD ROM); 12 см.
– Систем. требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше,
частота 2.80 ГГц; монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ.
256 и более цветов; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe
Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь.

ISBN 978-5-907287-10-5

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: ст. преп. Перм. гос. гуманит.-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 Российский индекс научного цитирования (РИНЦ),
договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

ISBN 978-5-907287-10-5

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2019

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ

Величенко Галина Дмитриевна

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

Катаева Екатерина Юрьевна

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

THE IMAGE OF A PERSON IN GERMAN AND RUSSIAN PROVERBS WITH ZOO-LEXEME

Galina Velitshenko

Ph.D., Associate Professor, Romance and Germanic Languages and Intercultural Communication
Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: gaweli@mail.ru

Ekaterina Kataeva

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

Аннотация: анализируется коннотативный компонент немецких и русских пословиц с компонентом-зоонимом. Дается сопоставительная характеристика пословиц с наиболее часто употребляемыми зоонимами: «собака», «кошка», «осел» и «волк». Выявляются общие и отличительные характеристики человека, создаваемые на основе сравнения с животными.

Ключевые слова: лингвокультура, пословица, зооним, коннотация.

Abstract: the article analyses connotative component of German and Russian proverbs with zoo-lexeme. The comparative characteristics of proverbs with the most common zoo-lexemes «dog», «cat», «donkey» and «wolf» are presented. Common and different characteristics of the person created on the basis of comparison with animals are revealed.

Key words: language culture, proverb, zoo-lexeme, connotation.

Язык и культура находятся в тесной взаимосвязи. Так, язык является составной частью культуры, которую мы наследуем, и одновременно инструментом ее реализации. В свою очередь в основе культуры лежит народное творчество, аккумулирующее национальные традиции, народное самосознание, способы мышления и поведения. Наиболее этномаркированными

языковыми единицами считаются пословицы, в неизменной форме демонстрирующие национальные представления о ценностях и устройстве мира.

Вслед за лингвистами В.П. Жуковым, Г.Л. Пермяковым и В. Мидером, в данном исследовании пословицы рассматриваются как предмет паремиологии [3; 5; 11].

Под пословицами понимаются краткие образные устойчивые высказывания, отражающие обобщенную формально закрепленную ситуацию, возведенную в формулу, излагающие важную истину, наставление, правила или принципы поведения, нравственные законы, сформулированные на основе жизненного опыта [4, с. 66–67].

При изучении пословиц немецкого и русского языков интересным фактом является распространенность пословиц с компонентом-зоонимом. Возможно, это связано с тем, что человек долгое время сосуществовал вместе с животными, подмечая их пользу или вред для своего существования, их сильные и слабые стороны. Неудивительно, что при наблюдении за представителями животного мира он фиксировал присущие им особенности и впоследствии использовал выявленные черты для характеристики человека. В соответствии с этим целью исследования является выявление образов, оценок человека и коннотативных значений в немецких и русских пословицах, создаваемых компонентом-зоонимом.

Материалом для исследования послужили 213 немецких и 126 русских пословиц с компонентом-зоонимом, извлеченных методом сплошной выборки из следующих источников: «Словарь немецких и русских пословиц», автор А.Г. Граф [2], «Сборник немецких рифмованных пословиц и поговорок», автор Г.П. Петлеванных [6], «Sprichwort – Wahr'wort. В пословице правда молвится», автор Н.Н. Рожков [7].

Следует указать, что в приведенных сборниках не для всех немецких пословиц есть соответствующие русские пословицы. В таких случаях мы указываем перевод немецкой пословицы на русский язык в скобках.

В пословицах обоих языков функционируют различные зоонимы. Рассмотрим наиболее употребительные из них.

Больше всего упоминаний среди пословиц насчитывает зооним «собака» (16 пословиц из 213 в немецком языке и 13 пословиц из 126 в русском языке). Возможно, это объясняется тем, что как для немцев, так и для русских собака издревле являлась другом, помощником на охоте первым животным, которое удалось приручить человеку и к которому человек питает особые чувства: любовь и привязанность. Это доказывает немецкая пословица: *Wer schlägt meinen Hund, der liebt mich nicht von Herzensgrund*. Такой же смысл несет и русская пословица: *Буде меня любишь, таки собаку мою не бей*.

Однако образ собаки в пословицах включает в себя не только положительные характеристики. Так, немцы и русские обращаются к этому образу для характеристики скрытного и агрессивного человека:

Bange Hunde bellen viel – Не бойся собаки брехливой, а бойся молчаливой.

Stumme Hunde beißen gern – Молчан-собака исподтишка хватает.

В обеих лингвокультурах собака ассоциируется также с жадностью и скупостью:

Ein Geizhals liegt auf seinem Geld wie der Hund auf dem Heu – Скряге деньги, что собаке сено.

Er liegt auf seinem Geld wie der Hund auf dem Heu – Как собака на сене лежит: и сама не ест, и другим не дает.

Кроме того, немцы и русские используют этот зооним для характеристики человека-пустослова, к мнению которого можно не прислушиваться и действия которого не приносят вреда:

Lass die Leute reden und die Hunde bellen – Собака лает, ветер носит.

Hunde, die da bellen, beißen nicht – Не все собаки кусают, которые лают.

Интересно, что немцы оценивают собаку также с прагматической стороны, а именно с точки зрения функции, которую она призвана выполнять, что в свою очередь говорит о положительной или отрицательной оценке деятельности человека:

Ein blöder Hund wird selten fett (Плохая собака редко будет сыта).

Pfaffen und Hunde verdienen ihr Brot mit dem Munde (Поп да псы зарабатывают хлеб ртом).

Итак, с помощью образа собаки можно подчеркнуть такие черты характера человека, как дружелюбие, готовность прийти на помощь, а также скупость, пустословие, жадность и агрессивность. При этом не наблюдаются коннотации, резко отличающиеся в обеих культурах.

Таким же популярным зоонимом в немецких пословицах является «кошка» (16 пословиц из 213 в немецком языке, 12 пословиц из 126 в русском языке). Для немцев она выступает символом невезения, несчастья, неудачи:

Früh am Morgen schwarze Katze: Unheilsbote, Schicksalsfratze (Встретить рано утром черную кошку к несчастью).

Läuft die Katze links, Glück bringt's, läuft sie rechts, dann pech's (Бежит кошка налево – к счастью, направо – к беде).

Возможно, это связано с убеждениями людей в прошлом, что кошка ловит мышей так же, как и сатана – человеческие души. Из-за способности кошки охотиться в полной темноте люди причисляли ее в определенной степени к темным силам. К тому же кошки, согласно поверьям, имели девять жизней. В Средние века они считались помощниками дьявола и ведьм, которые сами могли превращаться в кошек [9]. Интересно, что даже немецкое существительное «еретик» – «der Ketzler» восходит своими корнями к слову «кошка» – «die Katze» [8].

С кошками немцы ассоциируют коварных, двуличных людей:

Hüte dich vor Katzen, die vorne lecken und hinten kratzen (Бойся кошек, которые спереди подлизываются, а сзади царапаются).

Erst schmeicheln, dann kratzen, das schickt sich für Katzen (Кошкам свойственно сначала ластиться, а потом царапаться).

С другой стороны, кошкам в немецких пословицах приписывается ум и сообразительность:

Reist eine Katze nach Frankreich, so kommt ein Mausfänger wieder (Поехала кошка во Францию, вернулась мышеловом).

Gebührte Katze scheut auch kaltes Wasser (Ошпаренная кошка боится и холодной воды).

Интересна пословица *Willst du lang leben und bleiben gesund, iss wie die Katze und trink wie der Hund* (Если хочешь жить долго и оставаться здоровым, ешь, как кошка, и пей, как собака). В этой немецкой пословице кошка, а также собака, символизируют здоровье и долгожительство.

В русских пословицах, так же, как и в немецких, кошка символизирует человека, с которым следует обходиться осторожно: *Рано пташка запела, как бы ее кошка не съела*. Кроме того, кошка предстает субъектом, который трудно поддается влиянию: *Черного кота не вымоешь добела*. Соответствующую немецкую пословицу в наших источниках мы не обнаружили.

Как в русском, так и в немецком языке за образом кошки скрывается человек с властным характером, которого побаиваются окружающие:

Der Katzen Scherz ist der Mäuse Tod – Кошке игрушки, а мышкам слезки.

Die Vögel, die zu früh singen, holt die Katze – Рано пташка запела, как бы ее кошка не съела.

Katze aus dem Haus, rührt sich die Maus – Без кота мышам масленица.

Ist die Katze aus dem Hause, so tanzen die Mäuse – Кошки нет дома – мышам воля.

Представленные пословицы в немецком и русском языках свидетельствуют о том, что в образе человека, создаваемом с помощью зоонима «кошка», наблюдается больше различий, чем в образе собаки, но тем не менее эти характеристики человека касаются одних и тех же тематик без каких-либо явных противоречий в обеих лингвокультурах.

Важно отметить, что образы не всех животных функционируют в одинаковой мере в немецких и русских пословицах. Ярким примером является зооним «осел», который упоминается в 16 пословицах в немецком языке, и только в 3 пословицах в русском языке. При этом для русской лингвокультуры характерно наделять осла глупостью, самодурством, что доказывают следующие пословицы:

Осла хоть в Париж, все будет рыж.

Осла узнаешь по ушам, а дурака по речам.

Из большого осла все не выйдет слона.

В противовес этому в немецкой культуре образ осла представлен шире: его соотносят с человеком, который не наступает дважды на одни и те же грабли: *Der Esel stößt sich nicht zweimal an demselben Stein* (Осел не спотыкается об один и тот же камень дважды). Однако он может проявлять упрямство и нежелание либо неспособность измениться:

Einen Esel führt man nur einmal aufs Eis (Один раз осла на лед свести можно).

Als Esel geboren, als Esel gestorben (Ослом родился, ослом и умер).

Der Esel hat von Jugend auf graue Haare (У осла смолоду серая шерсть).

Кроме того, осел символизирует человека, который является менее ценным, чем другие, и чьи высказывания не принимаются во внимание:

Man lädt den Esel nicht zu Hof, denn dass er Säcke trage (Осла не приглашают ко двору, потому что он носит мешки).

Dem Esel, der das Korn zur Mühle trägt, wird die Spreu (Ослу, который таскает зерно к мельнице, дадут шелуху (отбросы)).

Was ein Esel von mir spricht, das acht' ich nicht (На то, что говорит обо мне какой-то осел, я не обращаю внимания).

Также в немецких пословицах зооним «осел» имеет значение глупости, но это скорее связано с такими характеристиками осла, как медлительность, упрямство [10]: *Esel dulden stumm, allzu gut ist dumm (Ослы молча терпят, слишком хорошо – глупо).*

Образы не только домашних, но и диких животных характерны для немецких и русских пословиц. Так, зооним «волк» имеет сходную символику в обеих культурах (10 пословиц из 213 в немецком языке и 12 пословиц из 126 в русском). Образная характеристика волка прежде всего основана на его повадках, зверином нутре, которое является неискоренимым:

Der Wolf ändert wohl das Haar, doch bleibt er, wie er war – Волк каждый год линяет, а нрава не меняет.

Der Wolf lässt wohl seine Haare, aber nicht seine Nicken – Сколько волка ни корми, а он все равно в лес смотрит.

Приведенные примеры показывают, что образ волка используют в обеих культурах для описания лицемерного, злого человека, таящего угрозу, и человека, от которого не стоит ожидать ничего хорошего.

Считалось, что волк, имея отношение к нечистой силе, способен мгновенно отзываться на звук своего имени. И чтобы его не накликать, люди старались не упоминать его имя [1], о чем свидетельствуют следующие пословицы: *Wenn man den Wolf nennt, kommt er gerennt – Про волка речь, а он навстречь.*

Негативную коннотацию выражают также следующие пословицы обоих языков: *Der Wolf raubt auch die gezählten Schafe – Волк и из счету овец крадет. Ein schlechtes Schaf, das mit dem Wolf spazieren geht – Та не овца, что с волком пошла.* В них волк символизирует образ вероломного, коварного человека.

Волк – это также олицетворение силы, доминирования, особенно над теми, кто не оказывает должного сопротивления: *Wer sich zum Lamm macht, den jagen die Wölfe – Сделайся только овцой, а волки будут.* Примечательно, что в русских пословицах наблюдается возмездие деяниям волка: *Таскал волк, притащили и волка*, чего не прослеживается в немецких пословицах.

В русской культуре волком именуется человек, который фальшиво и неискренне выражает свои эмоции: *Верь волчьим слезам!* В немецкой же культуре данной пословице будет соответствовать следующая: *Krokodilstränen sollst du nicht trauen (Тебе не следует верить крокодиловым слезам).* Здесь

наблюдается замена образа волка на образ крокодила, что в свою очередь находит отклик в русской фразеологии (крокодиловы слезы). Однако зооним «волк» с данной коннотацией в немецком языке не встречается.

Любопытно также различие в употреблении зоонимов в пословицах: *Arbeit ist kein Hase, läuft nicht in den Wald* – *Работа не волк, в лес не убежит*. Идея этих пословиц заключается в том, что при откладывании работы в долгий ящик, она никуда не исчезнет, не убежит, как заяц или волк, и ее рано или поздно придется выполнить. При сравнении образов в немецкой пословице заяц олицетворяет скорость, с которой работа не может убежать, в русской же пословице волк символизирует по большей части загадочность, с которой он способен затеряться в лесу, как и предполагаемая работа, якобы «ушедшая с концами».

Исследование немецких и русских пословиц с наиболее употребительными зоонимами показало, что они характеризуют человека с различных сторон. В них ярко представлены личностные качества человека, эмоциональные и интеллектуальные действия и состояния, правила поведения в обществе. Необходимо отметить, что образы собаки, кошки, осла и волка, выражающие различные качества человека, присутствуют в пословицах обоих языков, однако некоторые признаки этих животных нашли свое отражение только в одной лингвокультуре.

Список литературы

1. *Аникин В.П.* Русская народная сказка: пособие для учителей. – М., 1977. – 208 с.
2. *Граф А.Г.* Словарь немецких и русских пословиц. – СПб., 1997. – 288 с.
3. *Жуков В.П.* Словарь русских пословиц и поговорок. – М., 2000. – 544 с.
4. *Кацюба Л.Б.* Определение паремии (лингвистический аспект дефиниции) // Вестник Южн.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. – Челябинск. – 2013. – № 1. – С. 66–67.
5. *Пермяков Г.Л.* Основы структурной паремиологии. – М., 1988. – 237 с.
6. *Петлеванных Г.П.* Сборник немецких рифмованных пословиц и поговорок. – М., 1990. – 48 с.
7. *Рожков Н.Н.* Sprichwort – Wahr'wort. В пословице правда молвится: сб. нем. пословиц. – М., 1980. – 35 с.
8. *Черноусова М.В.* Образ кошки в английской, немецкой и русской лингвокультурах // Теория и практика современной науки. – Белгород. – 2018. – № 6. – С. 668.
9. *Kohler I.* Aberglaube – Das Spiel mit Pech und Glück // Vitamin.de. – Omsk. – 2013. – № 58. – С. 28.
10. Fabeltiere und ihre Eigenschaften [Электронный ресурс]. – URL: <https://wortwuchs.net/fabeltiere-eigenschaften/> (дата обращения: 05.05.2019).
11. *Müser K.* No pain, no gain: Warum wir immer noch in Sprichwörtern

sprechen [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dw.com/de/no-pain-no-gain-warum-wir-immer-noch-in-sprichwörtern-sprechen/a-18809256> (дата обращения: 26.04. 2019).

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА КВАЗИТОПОНИМОВ В ЖАНРЕ ФЭНТЕЗИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ.Р.Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» И ЕГО РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ)

Иванов Андрей Владимирович
доктор филологических наук, профессор
зав. кафедрой теории и практики немецкого языка,
Нижегородский государственный лингвистический университет, г. Нижний Новгород
E-mail: ivanov@lunn.ru

Гундина Олеся Сергеевна
студентка гр. МЛ201ЛмкА факультета английского языка,
Нижегородский государственный лингвистический университет, г. Нижний Новгород
E-mail: fury2121@mail.ru

SPECIFICS OF TRANSLATION OF QUASITOPONYMS IN THE GENRE OF FANTASY (EXEMPLIFIED BY J.R.R. TOLKIEN'S NOVEL "LORD OF THE RINGS" AND ITS RUSSIAN TRANSLATIONS)

Andrey Ivanov
Sc. D., Professor
Head of German Department
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: ivanov@lunn.ru

Olesya Gundina
Student of the Faculty of English Language, group ML201LmkA
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: fury2121@mail.ru

Аннотация: рассматривается переводоведческое понятие реалии и родственное ему понятие квазиреалии, характерное для жанра фэнтези. Лексические единицы, обозначаемые данными понятиями, представляют особую трудность при переводе. Представлены приемы перевода квазиреалий на примере группы квазитопонимов романа Дж.Р.Р. Толкина «Властелин колец» и способы их интерпретации переводчиками произведения на русский язык.

Ключевые слова: приемы перевода, реалии, квазиреалии, фэнтези, литературный перевод.

Abstract: the article deals with the translational concept of realities and its related concept of quasi-realities which is characteristic for the genre of fantasy.

The lexical units denoted by these terms present a particular difficulty for translation. The article presents the methods of translation of quasi-realities using the example of the group of quasi-toponyms of the novel “The Lord of the Rings” and the ways it is interpreted by translators of the novel into Russian.

Key words: translation techniques, realities, quasi-realities, fantasy, literary translation.

Роман-эпопея Джона Р.Р. Толкина «Властелин колец» вышел в 1954 г., а его автор считается родоначальником жанра фэнтези. Роман является одной из самых известных и популярных книг XX в. Он был переведен на 38 языков мира и оказал большое влияние на литературу, кинематограф, настольные, компьютерные игры, а также на мировую культуру в целом.

Роман регулярно привлекает внимание исследователей. Анализируется как само произведение, так и его переводы. В частности, существует около 10 переводов и пересказов произведения на русский язык, все они активно разрабатываются исследователями.

Реалия – значимый термин переводоведения, обозначающий слово – носитель культурной информации. Слова-реалии обозначают предметы и явления, характерные для одной культуры и отсутствующие в опыте носителей других языков. Они включают предметы национальной материальной культуры, фольклорные понятия, особенности географического окружения, политического устройства, исторической специфики. К ним относятся, к примеру, названия блюд национальной кухни (рус. *пирог, борщ, квас*; англ. *muffin, toffee*), национальной одежды и обуви (рус. *кокошник, лапти, сарафан*), видов народного творчества, общественных явлений и политических учреждений и пр. [2]. Адекватно переданные в процессе перевода реалии помогают отразить внеязыковой фон и колорит текста.

Все определения реалии можно перенести на воображаемые культуры и этносы, описываемые в художественной литературе, в том числе в жанре фэнтези. Специфика мира фэнтези заключается в том, что данный мир существует только в воображении автора и читателей его произведения и включает как и существующие реалии, взятые из культурно-языкового опыта автора, так и придуманные им самим слова, описывающие предметы и явления альтернативного мира [3], например: *mithril* – легендарный металл, обладающий очень высокой прочностью, или *hobbit* – представитель карликового народа, придуманного Дж.Р.Р. Толкином. Для обозначения этого явления переводчики активно используют термин «квазиреалии». С позиции читателя они реализуют функцию погружения в авторскую вселенную и построения в его сознании ее целостного образа.

В различных переводах романа для разных видов реалий и квазиреалий переводчики использовали разное соотношение переводческих приемов. Изучение соотношения переводческих приемов при переводе тех или иных квазиреалий позволяет выявить набор стратегий и тактик переводчика, его отношение к произведению в целом.

Рассмотрим, как позиция переводчика влияет на инвентарь используемых переводческих приемов, их частотность на примере перевода квазитопонимов романа «Властелин колец». Квазитопонимы представляют собой важный пласт онимической лексики в романе. Важным для понимания сюжета представляется их адекватный перевод, поскольку географические названия мира Средиземья зачастую содержат в структуре значения семы принадлежности к территории добра или зла, благоприятности или неблагоприятности для главных героев [1]. Множество удачных вариантов перевода исследуемых онимов можно встретить в русскоязычном тексте романа, переведенного В. Муравьевым и А. Кистяковским.

«And in those days they forgot whatever languages they had used before, and spoke ever after the Common Speech, the Westron as it was named, that was current through all the lands of the kings from Arnor to Gondor, and about all the coasts of the Sea from Belfalas to Lune» [6, с. 11].

«Скоро они позабыли прежние наречия и стали говорить на всеобщем языке, распространившемся повсюду – от Арнора до Гондора и на всем морском побережье, от Золотистого Взморья до Голубых Гор» [5, с. 35].

Соотношение переводческих приемов в аспекте частотности их применения при переводе данной лексики проследим на материале переводов романа «Властелина колец», выполненных А. Грузбергом, а также В. Муравьевым и А. Кистяковским. Перевод А. Грузберга 1972 г. считается первым полноценным переводом романа на русский язык. Перевод В. Муравьева и А. Кистяковского – самый тиражируемый и при этом получивший наиболее противоречивые оценки среди исследователей и читателей.

Данные, иллюстрирующие в сравнительном аспекте соотношение различных приемов перевода при передаче квазитопонимов упомянутыми авторами, приведены в таблице.

Приемы перевода квазитопонимов романа «Властелин колец» у А. Грузберга и В. Муравьева и А. Кистяковского

Прием перевода	Перевод А. Грузберга	Перевод В. Муравьева и А. Кистяковского
Транскрипция	66	14
Транслитерация	54	43
Калькирование	84	95
Полукалька	33	24
Освоение	3	7
Переводческий неологизм	2	21
Замена	1	1
Аналог	4	25
Описательный перевод	–	3
Контекстуальный перевод	4	26

Анализ данных таблицы выявляет совпадение основных приемов перевода квазитопонимов, использованных всеми переводчиками: это транскрипция, транслитерация и калькирование.

Более детальное рассмотрение данных показывает, что А. Грузберг использовал транскрипцию и транслитерацию в большей степени, чем А. Кистяковский и В. Муравьев. Примерами транслитерации и транскрипции в данном переводе могут служить: *Longbottom* 'Лонгботтом', *Anduin* 'Андуин', *Rivendell* 'Ривенделл', *Marish* 'Мэриш', *Tuckborough* 'Тукборо' [4]. Данный подход позволяет в большей степени сохранить авторский интенционал и видение, однако не исключено, что переведенные таким способом названия не будут нести смысловой нагрузки для читателя.

Перевод В. Муравьева и А. Кистяковского отличается иная логика, заключающаяся в том, чтобы передать названия местности языком, близким и понятным русскоязычному читателю. С целью создания таких соответствий авторы прибегают к редким для перевода А. Грузберга специфичным приемам, таким как контекстуальный перевод (*Shire* 'Хоббитания', *Bree* 'Пригорье'), переводческий неологизм (*Rohan* 'Ристания', *Rivendell* 'Раздол'), аналог (*Weathertop* 'Заверть', *Wilderland* 'Глухоманье'). Гораздо меньше в данном переводе квазитопонимов, переведенных при помощи транскрипции и транслитерации: *Gondor* 'Гондор', *Ethir* 'Этхир' [5].

В целом, проанализировав данные переводы, можно сделать вывод о том, что переводчики стремились передать семантическую специфику квазитопонимов, стараясь с максимальной точностью сохранить положительные и отрицательные коннотации, заложенные в квазитопонимы автором романа. При этом каждый перевод не свободен от недостатков, хотя и наглядно демонстрирует свои достоинства. Так, А. Грузберг стремится передать содержание романа как можно ближе к оригиналу, что является безусловным преимуществом данного перевода. Недостатком же его является то, что читателю, не знающему английского языка, будет трудно, а подчас и невозможно понять смысл, заключенный в том или ином квазитопониме. Особенностью перевода В. Муравьева и А. Кистяковского, напротив, является стремление приблизить перевод к русской культуре и русскоязычному читателю. Образы, использованные авторами в переводе, яркие и запоминающиеся, обращающиеся к фоновым знаниям русскоязычного читателя; данное качество можно считать сильной стороной данного перевода. Слабой же его стороной можно признать некоторое отступление переводчиков от авторского замысла за счет использования иного, отличного от авторского, образного ряда.

Список литературы

1. Анализ переводов антропонимов и топонимов в трилогии «Властелин колец» [Электронный ресурс]. – URL: vkr.pspu.ru/uploads/2371/Vdovina_vkr/pdf (дата обращения: 12.04.2019).

2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

3. Божко Е.М. Квазиреалии мира фэнтези, их классификация и роль в воздействии текста перевода на получателя // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2011. – № 3. – С. 188–191.

4. Толкин Дж.Р.Р. Властелин колец: роман / пер. с англ. А. Грузберга; стихи в пер. А. Застырца. – Еватеринбург: У-Фактория, 2002. Ч. 1. Товарищество Кольца: в 2 кн. – 544 с. Ч. 2. Две крепости: в 2 кн. – 448 с. Ч. 3. Возвращение Короля: в 2 кн.; прил. – 544 с.

5. Толкиен [Толкин] Дж.Р.Р. Хранители: повесть. Две твердыни: повесть. Возвращение Государя: повесть / пер. с англ. В. Муравьева и А. Кистяковского. М.: ЭКСМО-Пресс: ЯУЗА, 2000. – 1460 с.

6. Tolkien J.R.R. The Lord of the Rings (in 3 volumes). – New York: Ballantine Books, 1965 [Электронный ресурс]. – URL: <http://kniga2001.narod.ru/bibl/index.htm> (дата обращения: 12.04.2019).

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ МИРА ПРИРОДЫ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМ *HURRICANE* (УРАГАН) И *TORNADO* (СМЕРЧ))

Кабанова Ирина Николаевна

канд. филол. наук, доцент,

зав. кафедрой английской филологии,

Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: kabanova@lunn.ru

Ляпин Иван Викторович

студент гр. М201 ЛмкА факультета английского языка

Нижегородский государственный лингвистический университет

им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

E-mail: ivlyapin@gmail.com

CONCEPTUAL METAPHORS OF NATURAL WORLD IN ENGLISH AND RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEWS (BASED ON THE ANALYSIS OF THE LEXICAL UNITS ‘HURRICANE’ AND ‘TORNADO’)

Irina Kabanova

Ph.D., Associate Professor, Head of the English Philology Department

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

E-mail: kabanova@lunn.ru

Ivan Lyapin

Master's Degree student of the English Language Faculty, group M201LmkA

Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod

E-mail: ivlyapin@gmail.com

Аннотация: рассматриваются образные значения лексических единиц *hurricane* (ураган) и *tornado* (смерч) в английской и русской языковых картинах мира на основании данных толковых словарей и национальных корпусов, а также проводится сравнительно-сопоставительный анализ концептуальных метафор, содержащих данные компоненты. В работе приводятся определения языковой картины мира и концептуальной метафоры.

Ключевые слова: языковая картина мира, сравнительный анализ, корпусный анализ, концептуальная метафора.

Abstract: the article deals with the analysis of conceptual metaphors related to the target lexical unit 'hurricane' and 'tornado' in English and Russian linguistic worldviews on the basis of English and Russian dictionaries and national corpora. The article gives the definition of linguistic worldview and conceptual metaphor.

Key words: linguistic worldview, comparative analysis, corpora analysis, conceptual metaphor.

Актуальность настоящего исследования обусловливается необходимостью выявления закономерностей мышления носителей английского и русского языков посредством анализа словесных образов мира. Результаты исследования позволяют достигнуть более глубокого понимания национальных языковых картин мира, а также особенностей национального менталитета. В целом выявление особенностей английских и русских образных средств языка является значимым с точки зрения лингвокультурологической парадигмы научных изысканий. Результаты настоящего исследования могут найти применение в практике преподавания и самостоятельного изучения английского и русского языков как иностранных, а также в курсе переводоведения.

Целью настоящего исследования является определение национально-культурных особенностей компонентов тематической подгруппы «метеорологическое стихийное бедствие» – лексем *hurricane* (ураган) и *tornado* (смерч) – в английской и русской языковых картинах мира.

Материалом исследования послужили:

- данные фразеологических и толковых словарей современного английского и русского языков;
- данные национальных корпусов;
- данные английских и русских ассоциативных словарей.

Данные национальных корпусов использовались для более полных интерпретаций отдельных значений слов, поскольку словарные статьи зачастую предоставляют наиболее типичные примеры речевого употребления лексических единиц.

В рамках данного исследования, выполненного на стыке культурологии и когнитивной лингвистики, представляется необходимым выделить из понятийного аппарата рассматриваемых наук несколько основополагающих

терминов. Прежде всего это термины «языковая картина мира» и «концептуальная метафора».

Проблема языковой картины мира исследуется лингвистами не один десяток лет. З.Д. Попова и И.А. Стернин понимают языковую картину мира как «совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе его развития, представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [5, с. 38]. Языковые картины мира разных народов могут существенно отличаться друг от друга.

Каждый представитель той или иной национальной культуры обладает знаниями о мире, которые представлены в языке. В образных средствах языка, в семантике которых заложено уподобление различных объектов окружающей действительности по принципу аналогии, процесс языкового отражения знаний человека о мире проявляется наиболее ярко. Одним из наиболее значимых образных средств языка является метафора. Для данного исследования, направленного на изучение лингвокультурных особенностей языков, важнейшим понятием является «концептуальная метафора».

Джордж Лакофф и Марк Джонсон в работе «*Metaphors We Live by*» впервые описали концептуальную метафору. Авторы утверждали, что «суть метафоры заключается в понимании и переживании сущности (thing) одного вида в терминах сущности другого вида» [3, с. 7].

Концептуальная метафора не является собственно лингвистическим образованием и обладает высокой степенью абстрактности, т.е. происходит концептуализация цельных смысловых пространств, после чего вербализация процессов осуществляется на уровне языковых и авторских метафор. Многие концептуальные метафоры универсальны и характерны для всех сходных культур, но при этом могут обладать и дифференцирующими признаками, проявляющимися на уровне языковой реализации.

Ученые выделяют несколько сфер, так называемых непредметных сущностей, с которыми связана концептуальная метафора: человеческая сфера, т.е. обозначения эмоций, мыслей, видов деятельности, свойственных человеку («волна гнева»); сфера явлений и процессов общественной жизни («гонка вооружений»); явления и процессы, изучаемые науками («семантическое поле»).

В настоящей статье рассмотрены концептуальные метафоры на примере метеорологических катаклизмов, связанных с движением воздуха.

Семантические признаки лексической единицы «ураган» («сильный», «разрушительный», «быстрый»), которые содержатся в прямом значении данной единицы, являются основой для переносных значений.

Согласно данным *Oxford Living Dictionary*, лексическая единица *hurricane* не обладает зафиксированными переносными значениями:

«Hurricane – a violent storm with very strong winds, especially in the western Atlantic Ocean» [8].

Однако в результате проведенного анализа Британского национального корпуса (BYU-BNC) были обнаружены переносные значения на основании признаков *strong, violent, uncontrollable*:

*«The manager resigned in a **hurricane of disagreement**» [7].*

*«The following season the wayward Derek Ferguson and the English international Terry Butcher also left Ibrox in a **hurricane of dressing-room disagreement**» [7].*

В приведенных примерах лексема *hurricane* используется с целью выражения интенсивности и силы описываемых эмоций. Таким образом, возможно выделение метафорической модели *HURRICANE – STRONG EMOTION*.

Рассмотрим словарные дефиниции лексемы «ураган» в Толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова:

«1. Ветер необычайно разрушительной силы (особенно частый в тропических странах). 2. Перен. очень сильное, разрушительное развитие, движение чего-н. (книжн.). 3. Твор. п. ед. ч. ураганом употр. также в знач. очень быстро, стремительно» [6, с. 709].

Как и в английской языковой картине мира, слово «ураган» в русском языке часто используется для выражения эмоций. В данном случае актуализируется признак неконтролируемости и силы данного природного явления, что является общим для обоих рассматриваемых языков.

*«Они вызвали **ураган негодования** среди шкиперов парусных кораблей [4].*

*«Я же знал, какой **ураган рвется сейчас из груди** моего старика, но он его все еще удерживал» [4].*

Примечательной особенностью употребления лексемы «ураган» в русском языке является появление положительной коннотации в семантическом поле «любовь, секс». Представление о страсти, разрушающей все на своем пути подобно урагану, оценивается носителями российского менталитета скорее положительно, чем отрицательно.

*«Ты – класная, и **в постели – ураган вообще!**» [4].*

*«Петров помнил, какой была Жанна в первые дни их скоропалительной любви. Это был **ураган, шквал, атомная война!**» [4].*

В приведенном примере сила испытываемого чувства сравнивается с природными и техногенными катастрофами, представленными с помощью градации.

Таким образом, метафора УРАГАН – СИЛЬНАЯ ЭМОЦИЯ является универсальной для обоих рассматриваемых языков, однако внутри данной модели существуют специфические для русской лингвокультуры коннотации.

В русском языке, помимо интенсивности и силы данного явления, актуализируется также его масштабность.

*«Когда по северным лагерям Востока и Запада пронесся **ураган массовых бессудных расстрелов**» [4].*

*«Вчера **ураган телефонных** звонков, один другого хлеще» [4].*

Таким образом, выделяется специфическая для русского языка метафорическая модель УРАГАН – БОЛЬШОЕ КОЛИЧЕСТВО ЧЕГО-ЛИБО.

Согласно словарю Д.Н. Ушакова, в форме творительного падежа лексема «ураган» может употребляться для обозначения скорости совершаемого действия.

«Ольга захлопнула дверцу и ураганом помчалась в подъезд» [4].

«Бурнашов откинул крюк, Королишка ворвалась ураганом, широкая вигоневая юбка завилась» [4].

В данных примерах актуализируется признак скорости природного явления и происходит метафорический перенос на сферу человеческой деятельности. Таким образом, есть все основания сформулировать метафору УРАГАН – БЫСТРОЕ ДВИЖЕНИЕ, которая является алломорфной для русской языковой картины мира.

Следующая рассматриваемая пара номинаций стихийного бедствия: *tornado*/смерч.

Основными семантическими признаками данного природного явления являются его сила, порывистость, разрушительность. На основе данных признаков формируется большинство переносных значений.

Согласно словарю Oxford Living Dictionary, помимо основного значения, данная лексическая единица развивает переносные значения, зафиксированные в языке.

«Tornado – 1) a mobile, destructive vortex of violently rotating winds having the appearance of a funnel-shaped cloud and advancing beneath a large storm system; 1.1) a person or thing characterized by violent or devastating action or emotion» [8].

«I smile weakly at him but behind the cool countenance there is a rumbling tornado of anger, fear, denial, regret, devastation and a certain element of guilt» [8].

«Despite the absence of Decira, the pace did not slow down a bit, and the world continued to spin, catching all who remained in its tornado of confusion» [8].

Приведенные примеры позволяют сделать вывод о лексической сочетаемости лексемы *tornado* с единицами, обозначающими негативные чувства и эмоции. Метафорическое использование номинации стихийного бедствия позволяет усилить описываемое переживание. Данные наблюдения позволяют выделить специфическую для английской языковой картины мира метафорическую модель: TORNADO – EMOTION.

В русском языке лексическая единица «торнадо» также присутствует. Согласно словарю иностранных слов, «торнадо – принятое в США и некоторых других странах Америки название смерчей» [2, с. 213.]. Однако с точки зрения образного потенциала для русской языковой картины мира логично будет рассмотреть синонимичную лексику «смерч», являющуюся общеславянской по происхождению.

Согласно данным этимологического словаря русского языка А.Г. Крылова, слово «смерч» было образовано в древнерусском языке от основы «смърк». «Первоначально этим словом называли «черную тучу». К той же основе восходят и слова смеркаться, мрак» [1].

В словаре русского языка Д.Н. Ушакова зафиксировано лишь буквальное значение слова «смерч»: «Вихревое движение воздуха (преимущ. в жарком климате), поднимающее песок, воду и виде воронки или столба» [6].

Однако при анализе национального корпуса русского языка обращает на себя внимание большое количество примеров сочетаемости лексемы «смерч» с единицами, относящимися к тематической подгруппе «война, военные действия».

«В августе 2014 года – сто лет с тех пор, как на Европу обрушился смерч мировой войны» [4].

«Ведь и хозяйственная деятельность там велась, и война пронеслась как смерч» [4].

Помимо разрушительной силы данного природного катаклизма, в приведенных примерах актуализируется его хаотичность. Чаще всего встречается сочетаемость с прилагательным «огненный»:

«Мощный взрыв потряс скопление фашистской бронетехники, огненный смерч перекинулся и на другие танки противника...» [4].

«Бой был упорный. Кругом бушевал огненный смерч» [4].

В перечисленных примерах наименование стихийного бедствия используется в переносном значении для обозначения боевых действия, а именно стрельбы и огня.

В национальном корпусе английского языка также встречаются подобные случаи употребления лексемы *tornado*:

‘This was an activity not much favoured at Verdun, as it invariably attracted a tornado of enemy fire’ [7].

Таким образом, можно сформулировать метафорическую модель TORNADO (СМЕРЧ) – FIRE (ОГОНЬ), которая является универсальной для обоих рассматриваемых языков.

В результате анализа переносных употреблений номинаций стихийных бедствий *hurricane* (ураган) и *tornado* (смерч) в английском и русском языках были выявлены следующие метафорические модели: *HURRICANE – STRONG EMOTION*, УРАГАН – СИЛЬНАЯ ЭМОЦИЯ, УРАГАН – БОЛЬШОЕ КОЛИЧЕСТВО ЧЕГО-ЛИБО, УРАГАН – БЫСТРОЕ ДВИЖЕНИЕ, *TORNADO – EMOTION*, *TORNADO – FIRE*, СМЕРЧ – ОГОНЬ. В приведенных концептуальных метафорах актуализируются различные аспекты данных явлений. Проведенный анализ позволил обнаружить как универсальные, так и этноспецифические метафорические модели, которые актуализируют географические, природные и исторические факторы, типичные для сопоставляемых лингвокультур.

Список литературы

1. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. – СПб.: Полиграфуслуги, 2005. – 432 с.
2. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. – М.: АСТ-ПРЕСС, 2014. – 410 с.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 01.04.2018).
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. – Воронеж: Истоки, 2007. – 250 с.
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: около 100 000 слов. – М.: Аделант, 2013. – 800 с.
7. British National Corpus [Электронный ресурс]. – URL: <https://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 01.04.2019).
8. Oxford Online English Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/>

ЗАГОЛОВОК В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕНДЕНЦИИ К ЭКСПРЕССИВНОСТИ

Кабанова Ирина Николаевна

канд. филол. наук, доцент,
зав. кафедрой английской филологии,
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: kabanova@lunn.ru

Новикова Наталия Дмитриевна

студентка гр.401-а факультета английского языка,
Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: novikova_nata_nnd@mail.ru

HEADLINE IN MODERN ENGLISH MEDIA DISCOURSE: MEANS OF REALIZATION OF EXPRESSIVENESS

Irina Kabanova

Ph.D., Associate Professor, Head of the English Philology Department
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: kabanova@lunn.ru

Nataliia Novikova

Student of the Faculty of the English Language, group 401-a
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: novikova_nata_nnd@mail.ru

Аннотация: рассматривается комплексное и систематическое исследование средств и приемов реализации тенденции к экспрессивности в газетных заголовках качественной и массовой прессы с точки зрения прагматического потенциала и прагматически обусловленного варьирования.

Ключевые слова: медийный дискурс, качественная пресса, массовая пресса, заголовок, функции заголовка, экспрессивность.

Abstract: the article deals with the complex and systematic description of means of realization of expressiveness in newspaper headlines of quality and popular press from the point of view of pragmatic potential and pragmatically conditioned variability.

Key words: media discourse, quality press, popular press, headline, functions of headlines, expressiveness.

Первое, на что обращает свое внимание читатель при выборе статьи, – это, несомненно, заголовок, который может или заинтересовать его, или, напротив, оставить равнодушным. Заманчивый заголовок, как крючок с вкусной наживкой, может привлечь читателя к материалу. Заголовок является важным структурным элементом текста, оказывающим значительное воздействие на построение и содержание текста, а также влияющим на его восприятие.

Проблема соотношения заголовка и текста является открытой, многие исследователи до сих пор пытаются ответить на вопрос, является ли он частью текста или существует отдельно. На основе определения текста И.Р. Гальперина, согласно которому текст – это завершённое произведение, состоящее из названия (заголовка) и сверхфразовых единиц, которые в свою очередь объединены различными типами связей [2, с. 18], в настоящей работе заголовок рассматривается как компонент текста, поскольку он связан с началом, серединой, а также концовкой текста.

Основными функциями заголовка традиционно признаются информативная, номинативная и воздействующая. Номинативная функция состоит в назывании текста. В рамках информативной функции заголовок в сжатом виде отображает содержание текста. Воздействующая функция заголовка напрямую связана с его эмоциональным воздействием на читателя. Данная функция реализуется посредством категории экспрессивности. Под экспрессивностью в настоящем исследовании понимается свойство лексической единицы придавать выразительность повествованию для повышения впечатляющего воздействия на получателя информации [1, с. 18]. Информация может быть передана «невывразительным способом» (т.е. способом, отрицательно маркированным по экспрессивности), однако экспрессивность позволяет раскрыть содержание сообщения в более красочной и живой форме [3, с. 52].

Реализация тенденции к экспрессивности в заголовке рассматривается на всех традиционно выделяемых языковых уровнях: фонетическом,

морфологическом, лексическом, синтаксическом. Отдельный интерес представляют средства и приемы стилистической семасиологии.

Материалом для сравнительно-сопоставительного исследования реализации тенденции к экспрессивности являются заголовки качественной (*The Guardian, The Times, Financial Times, The New York Times*) и массовой (*The Sun, Daily Mirror, Daily Mail, Daily Express*) прессы, отобранные методом сплошной выборки из печатных изданий 2018–2019 гг. Общий объем эмпирической базы составляет около 200 заголовков.

Несмотря на то что заголовки написаны для чтения, журналисты используют осведомленность читателя о звуке, чтобы сделать их более запоминающимися. Заголовки газет могут включать аллитерацию (а), рифму (б), звукоподражание (в):

а) *Deft Debs Defies Debts* (*The Sun*, 13th February, 2019, p. 43)

б) *Go Green, When You Clean!* (*Daily Mirror*, 7th February, 2019, p. 40)

в) *Fam' s Wham Lifts Robins* (*The Sun*, 13th February, 2019, p. 4)

Вышеприведенные примеры из массовой прессы привлекают внимание, поскольку они звучат более поэтично и мелодично. Заголовки, содержащие фонетические средства, вызывают у читателя различные эмоции: беспокойство, радость, огорчение, раздражение и т.д.

Немаловажную роль при оформлении заголовка играют графические средства, служащие для привлечения внимания читателя. К графическим средствам относят курсив, жирный шрифт, написание слов с заглавной буквы, написание слова, которое обычно пишется слитно, через дефис, знаки препинания, а также умножение букв. Посредством использования пунктуационных знаков «:», «;», «,», «...» достигается в том числе экономия средств выражения, информативная насыщенность и компактность структур, передающих в свернутом виде сложную информацию. Например: ***Hundreds of Pension Scam Victims Lose £91,000 Each*** (*Daily Mail*, 29th January, 2019, p. 12). Для оформления данного заголовка автор использует жирный шрифт, а также нижнее подчеркивание, служащее логическим ударением, для выделения наиболее значимой информации.

Анализ фактического материала показал, что графические экспрессивные средства, преследующие цель одновременно заинтересовать читателя, подчеркнуть важное, облегчить ему ориентацию в заголовке и тексте, сделать процесс восприятия заглавия более целенаправленным, более характерны для массовой прессы.

На морфологическом уровне одним из основных средств создания экспрессивности является транспозиция глагольных форм. При этом наиболее частотным является использование формы настоящего времени для выразительного описания события, а также с целью создания эффекта приближения его к читателю. Например:

□ *Israel **Attacks** Hamas 'Terror Targets' after Gaza Rocket **Wounds** Seven near Tel Aviv* (*The Guardian*, 26th March, 2019, p. 4)

- *Defended by Barr, President **Gets** Attorney General He Wanted* (The NY Times, 20–21th April, 2019, p. 7)
- *Farage's Footsore Army **Arrives** to Find They Still Remain in the EU* (The Guardian, 30th March, 2019, p. 8)

Следует подчеркнуть, что транспозиция глагольных форм является достаточно частотным примером как в качественной, так и массовой прессе.

Анализ фактического материала позволяет утверждать, что заголовок качественной и массовой прессы пронцаем для лексических единиц, маркированных с точки зрения эвокативной отнесенности:

- *£100k+ for Uni **Fat Cats***” (The Sun, 13th February, 2019, p. 14); fat cat – *infml.*, *disapproving* a person who earns, or who has, a lot of money (especially when compared to people who do not earn so much) [4, с. 558].
- *For a **Daredevil** Tenor, Opera is a Lifelong Thrill* (The NY Times, 12th April, 2019, p. 11); daredevil – *infml.* a person who enjoys doing dangerous things, in a way that other people may think is stupid [4, с. 385].

В ходе данного исследования были выявлены лексемы, наиболее частотно встречающиеся в заголовках:

– **экономические термины:**

- ***Venture capital?** Get lost* (The NY Times, 18th January, 2019, p. 7)
- *Microsoft Steps up with a Plan to Ease a **Housing Crisis*** (The NY Times, 19–20th, 2019, p. 7)
- ***Fiscal Policy** Change Could Ease Trade Tensions* (FT, 1st April, 2019, p. 16)

– **политические термины:**

- *European **Parliament Poll*** (The Guardian, 10th April, 2019, p. 10)
- ***Government's** No-fault Divorce Plans Welcomed by Lawyers* (The Guardian, 10th April, 2019, p. 16)
- *The **Election** in Thailand Was Rigged* (The NY Times International, 27th March, 2019, p. 1)

– **неологизмы:**

- *Douglas Reunites with '**Bunny-boiler**' from Hit Movie* (Daily Mail, 29th January, 2019, p. 9)

– **окказионализмы**, применяющиеся для эмфатического выделения, а также для создания юмористических коннотаций. При этом особый интерес представляют окказионализмы, созданные по продуктивным телескопическим моделям, совмещающие противоположные тенденции к экспрессивности и краткости:

- ***Tripadvisor*** (The Sun, 4th March, 2019, p. 25).

В предложенном примере окказионализм *Tripadvisor* создан путем сложения осколков трех лексем *trip* + *bad* + *advisor*.

- *A Flowed Brexit then a Dignified **Therexit*** (The Sun, 4th March, 2019, p. 10).

Окказионализм *Therexit* (*Theresa* + *exit*), созданный по модели *Brexit* (*Britain* + *exit*), используется в конвергенции с рифмой.

- *The **Nutcocker*** (The Sun, 13th February, 2019, p. 27).

В статье речь идет о британском артисте балета, выступающем в Большом театре, который был задержан за употребление кокаина. Окказионализм *Nutcoker* создан путем сложения осколков двух лексем **nutcracker** + **cocaine**.

□ ***Terribale*** (The Sun, 4th March, 2019, p. 24)

Окказионализм *Terribale* создан с помощью контаминации лексем **terrible** + **Bale** (фамилия футболиста команды «Реал Мадрид» Gareth Bale). Усиление прагматического эффекта наблюдается и за счет игры слов: terrible || *terribale*.

Несмотря на тот факт, что качественная пресса рассчитана на образованную аудиторию и должна соответствовать высокому уровню потенциального читателя, анализ фактического материала позволяет утверждать, что в настоящее время происходит снижение стандартов качественной прессы, в том числе в части использования субстандартных единиц:

□ ***Tate Tickled Pink after Van Gogh Sunset is Revealed*** (The Guardian, 26th March, 2019, p. 23); *be tickled pink* – *infml.* to be very pleased or amused [4, с. 1604].

□ ***Quiz Show ‘Whiz’ Who Deceived a Nation*** (The NY Times, 12th April, 2019, p. 2); *whiz* – *infml.* a person who is very good at sth [4, с. 1742].

□ ***Are your Cuppas Costing You More than You Thought?*** (The Guardian, 9th February 2019, p. 44); *cuppa* – *BrE infml.* a cup of tea [4, с. 375].

Синтаксический уровень весьма привлекателен в качестве источника экспрессивных приемов. Для придания заголовкам экспрессивности авторы чаще всего используют следующие стилистические средства:

– **анафорический повтор:**

□ ***Look up. Look around. Look up again.*** (The NY Times International, 27th March, 2019, p. 53); в приведенном примере анафора конвергируется с параллелизмом.

□ ***Another day...Another Fatal Stabbing on Britain’s Streets...*** (The Sun, 7th March, 2019, p. 1)

– **лексический повтор**, способствующий эмфатизации и выделению повторяемого элемента:

□ ***Cup? What cup? Schemers, bottlers and the plain bewildered in May’s cabinet of curiosities*** (The Guardian, 26th March, 2019, p. 10)

– **обособление:**

□ ***With Burden Lifted, Trump Seems to Keep Fighting*** (The NY Times International, 26th March, 2019, p. 1)

□ ***India Will Rise, Regardless of its Politics*** (FT, 6th February, 2019, p. 9)

– **апосиопезис**, основной функцией которого является заинтриговать читателя с целью дальнейшего прочтения публикации:

□ ***What would YOU be willing to spend fulfilling your daughter’s dream? Meet the mums who’ve spent up to £90,000 and say...*** (Daily Mail, 13th March, 2019, p. 32)

□ ***He Lives to Provoke, and Then . . .***” (The NY Times, 5th March, 2019, p. 18)

Анализ фактического материала позволяет утверждать, что повтор в заголовках характерен как для качественной, так и для массовой прессы; обособление чаще встречается в качественной, чем в массовой прессе; в отличие от качественной прессы, частотность использования апосиопезиса в заголовках массовой прессы выше.

Анализ фактического материала показал, что излюбленным средством стилистической семасиологии в заголовках качественной и массовой прессы является **метафорический эпитет**, совмещающий назывную и экспрессивную функции:

- *John's a **Royal Realist*** (The Sun, 17th March, 2019, p. 13)
- *A **Slithery Rock Look*** (The NY Times, 17th January, 2019, p. 12)
- ***Beleaguered** May Fights to Keep Control of Brexit* (The Guardian, 26th March, 2019, p. 9)

Анализ эмпирической базы демонстрирует также высокую частотность метонимии (а) и сравнения (б):

а) ***Offering a hand as the Shutdown Drags on***” (The NY Times, 19–20th January, 2019, p. 6)

б) *The Islamic State is **like a Chronic Disease*** (The NY Times International, 27th March, 2019, p. 9)

Кроме перечисленных выше стилистических средств, также встречается оксюморон (а), аллюзия (б), эвфемизм (в):

а) *Amid chaos, E.U. Sees a **'Catastrophic Success'*** (The NY Times, 19–20th January, 2019, p.)

б) ***Miss Marple** of Chequers. The Plottery Underestimated at Their Peril* (Daily Mail, 9th July, 2018)

в) *Whiskey Tango Foxtrot: **'Welcome to Edinburgh'*** (The Guardian, 26th March, 2019, p. 2). Эвфемизм *Whiskey Tango Foxtrot* используется для замены вульгарного выражения *WTF*.

Средства стилистической семасиологии применяются автором для воздействия на читателя с целью убеждения, призыва к совершению какого-либо действия и привлечения внимания читателя.

Особый интерес представляют заголовки, содержащие каламбур, зафиксированные исключительно в массовой прессе. Например:

- *We **Kane** Win it!* (The Sun, 9th July 2018). В данном примере автор вместо глагола *can* использует фамилию британского футболиста *Harry Kane*.
- *Good **Kompany*** (Daily Mirror, 6th February, 2019, p. 3). В статье идет речь о футболисте *Vincent Kompany*, который помогает бездомным. Автор употребляет фамилию *Vincent Kompany*, звучащую аналогично слову *company*.
- *“£615 Filthy Trainers? You **muck** be Joking!”* (The Sun, 13th February, 2019, p. 3). В данной статье автор пишет, что итальянский дизайнер Gucci создал кроссовки, которые выглядят так, как будто их до этого уже носили несколько лет, при этом цена за пару составляет £615. В заголовке автор обыгрывает лексему *must*, заменяя ее на *muck* (*muck* – *infml.* dirt or mud

[4, с. 1001]), принадлежащую тому же семантическому полю, что и лексема *filthy* (*filthy* – very dirty and unpleasant [4, с. 574]).

Сравнительно-сопоставительный анализ заголовков качественной и массовой прессы показал, что реализация тенденции к экспрессивности зависит от функциональной специфики заголовков. Преимущественно информативная функция заголовка в качественной прессе обуславливает минимальное количество стилистических приемов. Напротив, воздействующая функция заголовка в массовой прессе обеспечивает преимущественное использование графических, фонетических, морфологических, лексических средств и приемов, основанных на повторе строевых и нестроевых элементов, средств стилистической семасиологии.

Список литературы

1. *Блох М.Я., Кашурникова Л.Д.* Эмоциональный аспект текста. Средства выражения эмоциональности в тексте: метод. материалы. – Горький: ГГПИИЯ, 1985.
2. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. *Пьянзина И.Н.* Прагматика оценки в субъязыке современной британской прессы (на материале публицистического очерка): дис. ... канд. филол. наук. – Н. Новгород, 2000. – 186 с.
4. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / ed. Sally Wehmeier.* – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1780 p.

ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Коришунова Наталья Георгиевна

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

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: natigon@yandex.ru

Матюшина Анастасия Юрьевна

студентка 748 гр. факультета иностранных языков,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: dinowolwas@yandex.ru

LOANWORDS AS THE RESULT OF CROSS-CULTURAL AND CROSS- LANGUAGE COMMUNICATION

Natalya Korshunova

*Ph.D., Associate Professor, Department of Roman-Germanic Languages and
Intercultural Communication*

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: natigon@yandex.ru

Аннотация: рассматривается актуальная проблема языкознания – заимствования в современном немецком языке. Раскрываются суть, причины, формы и виды заимствований в современном немецком языке, а также значение и роль заимствований в процессе стремительно развивающихся международных связей и контактов в современном обществе.

Ключевые слова: заимствование, языковые контакты, языковые связи, межкультурная и межъязыковая коммуникация, процесс заимствования.

Abstract: the article deals with a linguistic problem of loanwords in modern German. The author reveals the essence, reasons, forms, kinds, and the importance of loanwords in the united system of modern German, as well as the value and the role of loanwords in the century of rapidly developing international links and contacts in modern conditions.

Key words: loanwords, language contacts, language connections, cross-cultural and cross-language communication, process of loanwords.

В XXI в. межкультурная коммуникация является неотъемлемой частью жизни общества. Это обусловлено процессами глобализации, экономического, политического и культурного аспектов сотрудничества. В связи с этим изучение особенностей и факторов, способствующих эффективной межкультурной коммуникации, является перспективным и актуальным направлением научных исследований. Прежде всего это необходимо для обеспечения эффективной коммуникации между представителями разных культур для всеобщего развития и сотрудничества.

Проблемами межкультурной коммуникации занимались многие отечественные и зарубежные ученые, такие как Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ричард Портер, Н.В. Кокшаров, Ларри Самовар, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян, Ф. Боас, А.В. Смирнов, С.Г. Тер-Минасова, С.А. Атановский и др.

Первое определение межкультурной коммуникации предложили в 1972 г. американские ученые Ларри Самовар и Ричард Портер в книге «Коммуникация между культурами». Согласно этому определению, межкультурная коммуникация – это такой вид коммуникации, в котором отправитель и получатель принадлежат к разным культурам [1, с. 75].

На протяжении всего исторического развития происходил непрерывный обмен культурными достижениями между представителями разных народностей. Как отмечает отечественный ученый Н.В. Кокшаров, межкультурное взаимодействие носит двусторонний характер, т.е. представляет собой взаимообусловленный двусторонний процесс, в рамках которого

осуществляется изменение состояния, содержания и функций одной культуры под влиянием другой [2, с. 33].

Межкультурная коммуникация происходит с помощью основного средства общения – языка, главной функцией которого является коммуникативная. Одним из главных и основных свойств языка является его универсальность, которая позволяет реализовать внутрикультурное и межкультурное общение. Вместе с этим язык является основным носителем и мощным транслятором культуры [7, с. 78]. Одной из актуальных и многоаспектных проблем современной лингвистики является проблема соотношения языка и культуры. В ее изучении выделяют три основных подхода.

С точки зрения первого подхода, представителями которого являются С.А. Атановский, Г.А. Брутян, Е.И. Кукушкин, Э.С. Маркарян, А.В. Смирнов, взаимосвязь языка и культуры представляет собой движение в одну сторону, поскольку если язык призван отражать действительность, а культура является неотъемлемым компонентом этой самой действительности, то язык представляется как простое отражение культуры [11, с. 12].

В рамках следующего подхода рассматривается иное взаимодействие языка и культуры. В частности, В. Гумбольдт систематизировал имеющиеся представления о языке как картине мира. Первоначально основные положения этой теории были сформулированы американским антропологом Ф. Боасом. По его мнению, культура не может быть понята без знания ее языка. Знание языков выступает важным проводником к полному пониманию обычаев и верований людей [4, с. 52].

Третий подход основан на взаимосвязи и взаимодействии языка и культуры, в рамках которого язык представляется составной частью культуры, наследуемой от предков, и выступает в качестве основного инструмента усвоения культуры. Так, с точки зрения С.Г. Тер-Минасовой, язык является орудием познания, передачи информации, выступает носителем культуры, поскольку отражает мир, хранит и передает знание об этом мире, формирует носителя языка [7, с. 246].

Таким образом, язык занимает ведущее место в системе межкультурной коммуникации, обеспечивает успешность и эффективность межкультурного общения, в результате которого происходит взаимовлияние языков, приводящее к изменениям, в частности, к обогащению их словарного состава за счет заимствований.

Как в отечественном, так и в зарубежном языкознании существует значительное количество определений понятия «заимствование». Многие зарубежные лингвисты описывают заимствование как «процесс, в результате которого происходит переход лингвистической единицы из одного языка в другой» [12, с. 75].

Некоторые отечественные ученые также придерживаются такой точки зрения. Так, Л.П. Крысин называет заимствованием «процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой» [5, с. 56]. По мнению

Ю.С. Маслова, «заимствование есть активный процесс: заимствующий язык не пассивно воспринимает чужое слово, а так или иначе переделывает и включает его в сеть своих внутренних системных отношений» [6, с. 202].

Однако существует и другое понимание данного понятия. Б.Гавранек дает следующее определение: «Заимствование – элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция), перенесенный из одного языка в другой в результате контактов языковых, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой» [3, с. 158].

В лингвистических работах обращается внимание на проблему классификации заимствованной лексики. Решение вопроса классификации заимствованных слов зависит также от того, какие принципы лежат в основе выделения заимствованного слова. Например, заимствования могут классифицироваться по степени ассимиляции, времени заимствования, характеру и способу заимствования, сфере функционирования заимствованных слов.

По характеру и способу заимствования М.Д. Степанова и И.И. Чернышева, а вслед за ними и И.Г. Ольшанский и А.Е. Гусева, выделяют два типа заимствований, которые подразделяются на подвиды:

1) прямое, непосредственное заимствование – слово языка-донора, входящее в язык-реципиент с минимальными изменениями (Datscha, Bodybuilding, Kung-Fu-Training);

2) осложненное заимствование – воспроизведение содержательной стороны слова из языка-донора с помощью средств языка-реципиента:

а) калькирование – поморфемный перевод слова языка-донора (Wolkenkratzer – англ. skyscraper, HeldderArbeit – рус. герой труда);

б) частичное калькирование – вольный перевод морфем слова из языка-донора (Vaterland – лат. patria, drahten – англ. wire);

в) перенос – получение, словом, языка-реципиента нового значения под влиянием языка-донора (Fall = Kasus – лат. casus, лат. cadere) [8, с. 158].

Современный немецкий язык продолжает постоянно развиваться, обогащаться за счет заимствований, в частности, в процессе межкультурной коммуникации. Целесообразно рассмотреть основные причины проникновения заимствований в немецкий язык. Н.В. Разумова различает два вида причин: лингвистические и социально-исторические. В качестве лингвистических причин заимствований Н.В. Разумова выделяет следующие:

1. Иностраный словарный запас заполняет «пустые места» в семантической системе немецкого языка: например, заимствованные из французского языка названия цветов (*beige* – бежевый, *orange* – оранжевый, *violett* – фиолетовый, *lila* – лиловый).

2. Наполнение тематического ряда и лексико-семантических групп заимствованными экспрессивными синонимами: *kripien* (лат.) для „begreifen“, „verstehen“ (понимать), *krepieren* (итал.) для „sterben“ (умирать), *Visage* (франц.) для „Gesicht“ (лицо).

3. Потребность в эвфемистической лексике: *korpulent* (лат.) для „*dick*“ (тучный, полный, толстый), *transpirieren* (франц.) для „*schwitzen*“ (потеть), *genommieren* (франц.) для „*prahlen*“ (хвастать).

4. Заимствование иностранных слов для терминологического применения.

5. Заимствования могут способствовать нейтрализации чрезмерной полисемии или для уменьшения количества ненужных омонимов [9, с. 82–87].

Процесс заимствования распространяется на различные уровни языковой структуры, при этом самой проницаемой является лексическая система, поскольку слово – подвижный, способный к свободной миграции элемент языка.

Доля заимствований в современном немецком языке значительна, что можно наблюдать, например, в языке средств массовой информации: телевидения, радио, прессы. Количество заимствований в газетных текстах составляет 10–11 %. В общем словарном составе немецкого языка около 3/8 составляют заимствования. Основной лексический фонд языка содержит около 12 % заимствований. Самую большую часть заимствований составляют существительные, на втором месте стоят прилагательные, затем следуют глаголы и наконец остальные части речи [10, с. 6].

Нами был собран практический материал для анализа иностранной лексики в современном немецком языке. Мы проанализировали 50 страниц словаря иностранных слов немецкого языка Duden «Das große Fremdwörterbuch» 2007 г. Методом сплошной выборки мы выявили 2000 слов, анализ которых показал, что 48 % из них – англицизмы. Значительное количество заимствований в немецком языке принадлежит латинскому языку – 30 % всей иностранной лексики, 13 % составляют французские слова, 10 % итальянские слова и 9 % составляет лексика неевропейского происхождения. Как отмечалось выше, наибольшее количество заимствований поступает в немецкий язык из английского. Английский язык является мировым языком, поэтому неудивительно, что он оказывает огромное влияние на современный немецкий язык.

Заимствования используются практически во всех сферах жизнедеятельности человека, таких как экономика, политика, реклама, спорт, культура, техника, мода. Эти изменения проявляются в первую очередь в языке прессы, в связи с этим нами была рассмотрена иностранная лексика в разных сферах немецких электронных СМИ (газеты и журналы). Методом сплошной выборки было выбрано и изучено 500 примеров из 50 статей электронных газет и журналов *Spiegel*, *Focus*, *Zeit Online*, *Glamour*, *Vogue*. Мы проанализировали следующие сферы: экономика, спорт, техника, реклама, мода и косметическая индустрия. Нами было подсчитано, что общее количество заимствований в одной статье составляет 5 %.

Как уже отмечалось ранее, на современном этапе развития немецкого языка, англоамериканизмы являются самой большой группой заимствований, которые активно используются во всех сферах жизни немецкого общества, от разговорной речи до научного общения. Изучив роль и место

англоамериканизмов в немецком языке, мы представили полученные данные в виде диаграммы (рис. 1).

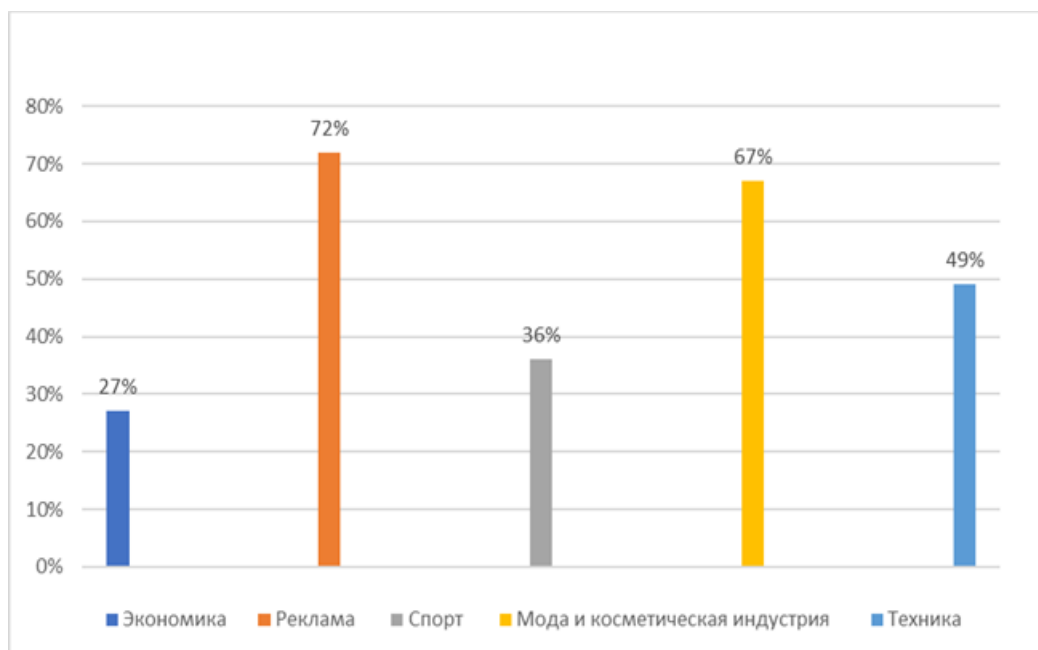


Рис. 1. Английские заимствования в немецком языке

В фокусе нашего исследования были заимствования в таких сферах, как мода и косметическая индустрия, экономика, спорт, реклама и техника. Из диаграммы ясно, что английский язык наиболее активно используется в языке рекламы. В связи с этим нами было проанализировано 100 рекламных слоганов различной тематики. Процентное соотношение иностранной лексики из разных языков в сфере рекламы представлено на диаграмме (рис. 2).

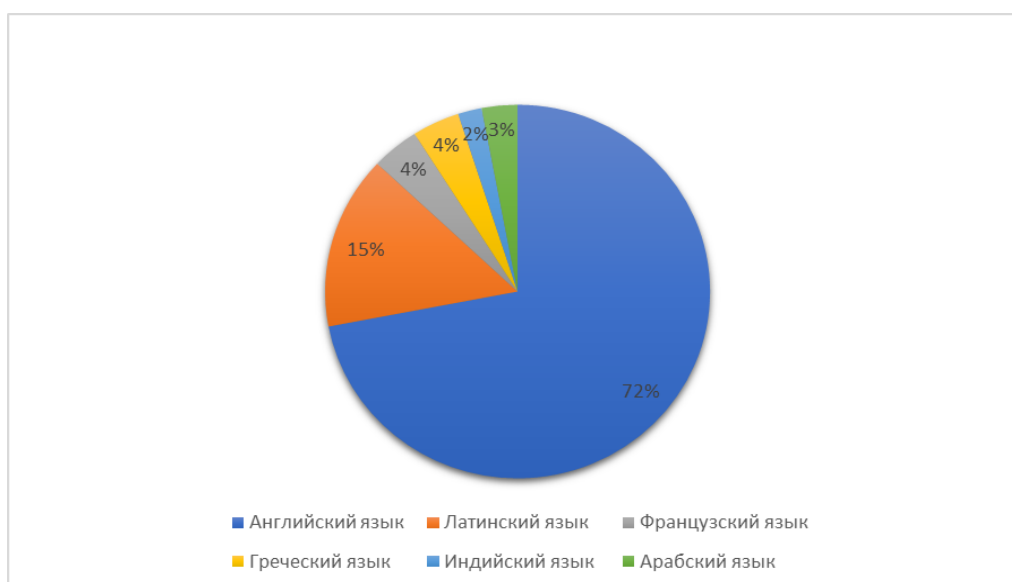


Рис. 2. Заимствования в немецком языке в сфере рекламы

Из диаграммы ясно, что 72 % всей иностранной лексики принадлежат заимствованиям из английского языка, 15 % составляют слова латинского

происхождения. Доля французских и греческих заимствований в рекламе составляет по 4 % из всей лексики иностранных слов. Небольшое количество арабской лексики используется в языке рекламы – 3 %, и 2 % заимствований принадлежат индийскому языку.

В ходе исследования были выявлены следующие английские лексемы. *Whitening, must haves, white, Power, Performance, excellence, age, perfect, Crisp, beer, food, music, feeling, coke, original, City, Mails, checken, choice of love, flirten, chatten, Chat, App, eBook, Shops, good, food, people, since, Fitness, Challenge, start-up, tour, Action, connectivity, Least, News, Discounter, free, Online, fun, sun, Beach, Selfie, Stars, Nails, Make-up, Freestyle, Area* и т.д. Многие компании используют в своих рекламных слоганах английские лексемы, например, *first never follows, here to create, Power sucht Frau, think different, welcome to black* и др.

Кроме этого, современный немецкий язык в рекламной области богат латинскими, греческими, французскими, итальянскими, арабскими и индийскими заимствованиями: *das Studio* (lat.), *der Expert* (lat.), *die Technik* (gr.), *das Programm* (gr.), *Magique* (fr.), *Curry* (ind.), *cremissimo* (ital.), *das Genre* (fr.), *das Cafe* (arab.-türk.-it.-fr.), *die Pause* (fr.), *der Kaffee* (arab.-türk.-it.-fr.), *die Massage* (arab.-fr.) и т.д.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что процесс заимствования в современном немецком языке является результатом межъязыкового взаимодействия в ходе межкультурной коммуникации и остается продуктивным средством обогащения немецкого словарного состава. Доля заимствований во всех сферах современного немецкого языка значительна, с преобладанием англоамериканизмов.

Список литературы

1. *Ань Ц.* Язык в системе межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2017. – № 21. – С. 74–76. – URL: <https://moluch.ru/archive/155/43896/> (дата обращения: 30.05.2019).
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. – М., 1990. – 120 с.
3. *Гавранек Б.* К проблематике смешения языков // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М., 1972. – С. 94–111.
4. *Дэцидэма Д., Будаева С.В.* Язык как средство трансляции культуры в процессе межкультурной коммуникации // Гуманизация образования. – 2014. – № 6. – С. 51–55.
5. *Крысин Л.П.* Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // РЯШ. – 1994. – № 6. – С. 56–63.
6. *Маслов Ю.С.* Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1987. – 273 с.
7. *Межуев В.М.* Идея культуры. Очерки по философии культуры. – М: Прогресс-Традиция, 2006. – 408 с.
8. *Ольшанский И.Г., Гусева А.Е.* Лексикология: Современный немецкий язык: учеб. для вузов. – М.: Академия, 2005. – 416 с.

9. *Разумова Н.В.* Формы и причины заимствований в немецком языке [Электронный ресурс] // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – Т. 23. – С. 82–87. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56398.htm>

10. *Соломко Д.С. Марченко С.Е.* Интернациональные слова в современном немецком языке [Электронный ресурс]. – URL: <http://econf.rae.ru/pdf/2017/06/6345.pdf>

11. Язык и межкультурная коммуникация: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Великий Новгород, 19–20 мая 2011 г.): в 2 т. Т. 1. / отв. ред. О.А. Александрова, Е.Ф. Жукова; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2011. – 403 с.

12. *Phelizon J.H.* Vocabulaire de la linguistique. – Paris : Eds Roudel, 1976. – 280 p.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ЛАКУНАРНОСТЬ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Коршунова Наталья Георгиевна

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

Рудакова Ксения Сергеевна

*студентка 748 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ksusha.rudakowa97@gmail.com*

INTERLINGUAL LACUNARITY AND WAYS TO OVERCOME IT

Natalya Korshunova

*Ph.D., Associate Professor, Department of Roman-Germanic Languages and Intercultural Communication
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: natigon@yandex.ru*

Ksenia Rudakova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 748
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: ksusha.rudakowa97@gmail.com*

Аннотация: рассматривается актуальная проблема лингвистики – явление лакунарности. Приводятся различные классификации межъязыковых лакун и описываются различные способы их преодоления.

Ключевые слова: лакуна, межъязыковые лакуны, язык, преодоление лакун.

Abstract: this article is devoted to the actual problem of linguistics – the phenomenon of lacunarity. The article presents various classifications of interlingual lacunae, and describes various ways to overcome them.

Key words: lacuna, interlingual lacunarity, language, translation of lacunas.

Язык, будучи тесно связанным с жизнью общества, отражает его социальную, экономическую и политическую жизнь. По мере развития общества язык обогащается новыми понятиями, терминами, каждая отдельно взятая система имеет свои особенности развития, которые незамедлительно отражаются на лексическом составе.

В настоящее время активно исследуются аспекты национальной специфики языка. Одним из наиболее важных аспектов оказывается явление лексической лакунарности.

В последние десятилетия данное явление исследуется как отечественными, так и зарубежными учеными, у которых нет единства в терминологии. Существуют такие понятия, как пробел, лакуна (К. Хейл), антислова, пробелы, лакуны, или белые пятна на семантической картине языка (Ю.С. Степанов), примеры непереводаемого характера (В.Г. Чернов), безэквиваленты, лексический нуль, нулевая лексема (И.А. Стернин), заусеницы, которые «задираются» в процессе межкультурной коммуникации (Е.М. Верещагин).

Однако большинство исследователей при рассмотрении расхождений как в языках, так и в культурах, используют термин «лакуна» (от лат. *lacuna* – углубление, впадина, провал, полость; от франц. *lacune* – пустота, брешь).

Данный термин был введен канадскими лингвистами Ж.П. Вине и Ж. Дарбельне, которые определяют его как «явление, которое имеет место всякий раз, когда слово одного языка не имеет соответствия в другом языке».

Отечественный ученый В.Г. Гак объясняет лакуны как «пропуски в лексической системе языка, отсутствие слов, которые, казалось бы, должны были присутствовать в языке, если исходить из его отражательной функции (т.е. его задачи обозначать явления объективной действительности) и из лексической системы языка». Исследователь считает лакунами отсутствие слова для обозначения понятий, которые в данном обществе существуют и имеют особое словесное обозначение в другом языке. Классический пример подобных лакун в немецком языке по сравнению с русским – отсутствие слов, равнозначных русским: сутки, кипяток, красавец [2, с. 261].

Необходимо отметить, что проблема выявления, описания и систематизации лакун представляет собой недостаточно исследованную область лингвистики. Этой проблемой занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как: Ю.С. Степанов, В.Л. Муравьев, В.Г. Гак, В.И. Жельвис, Ю.А. Сорокин, И.А. Стернин, З.Д. Попова, И.Ю. Марковина, Л.А. Леонова, О.А. Огурцова и др. [2–9].

Существует более 10 классификации лакун. Так, например, И.В. Томашева разделяет лакуны на лексические, грамматические

и стилистические, В.И. Жельвис различает относительные и абсолютные лакуны [3, с. 136], Н.В. Комиссаров классифицирует лакуны как ассоциативные и эмотивные.

Мы придерживаемся классификации лакун по их системно-языковой принадлежности, разработанной И.А. Стерниным. Согласно данной классификации, лакуны подразделяются на внутриязыковые и межъязыковые. В свою очередь межъязыковые лакуны могут быть мотивированными и немотивированными.

Внутриязыковые лакуны – это отсутствие слов, которые как бы предусмотрены самой лексической системой языка [9, с. 45].

Межъязыковые лакуны – это отсутствие слов для обозначения понятий, которые, несомненно, существуют в данном обществе и которые имеют особое словесное обозначение в другом языке [8, с. 46].

Немотивированные лакуны отражают отсутствие в языке слова при наличии соответствующего предмета, явления, процесса. Народ хотя и наблюдает тот или иной предмет, как бы не замечает его и не обсуждает, обходится без его наименования. И.А. Стернин объясняет существование немотивированных лакун историческими, культурными традициями, социальными причинами, отмечая, что объяснить конкретные причины немотивированных лакун очень непросто [8, с. 49]. Например:

- кипяток (kochendes Wasser)
- сутки (Tag und Nacht, Zeitraum von 24 Stunden, ein voller Tag)
- сгущенка (gezuckerte Kondensmilch)

Мотивированные лакуны отражают отсутствие слова, явления, процесса в самой действительности народа, говорящего на данном языке. Мотивированными они называются потому, что их отсутствие объяснимо самой действительностью [5, с. 31]. Например:

- Physikum – экзамены после пятого семестра на медицинском факультете
- Schwibbogen – канделябр со свечами в форме полуарки, который ставят на подоконник
- Polterabend – вечер накануне свадьбы, когда, по старинному обычаю, перед дверью дома жениха или невесты друзья и родные бьют посуду

В группе мотивированных лакун мы выявили особую группу лакун в русском языке при сопоставлении его с немецким. Наличие таких лакун объясняется тем, что многие лексемы немецкого языка образованы способом словосложения, которое очень развито в немецком языке. Лакунарность в таком случае мотивирована лексической оболочкой слова. Данный подвид лакун мы называем лингвомотивированными. Нами было проанализировано 507 межъязыковых лакун и выявлено, что процентное содержание лингвомотивированных лакун составляет 77 %, мотивированных лакун – 8 % и немотивированных лакун – 15 % (рис. 1).

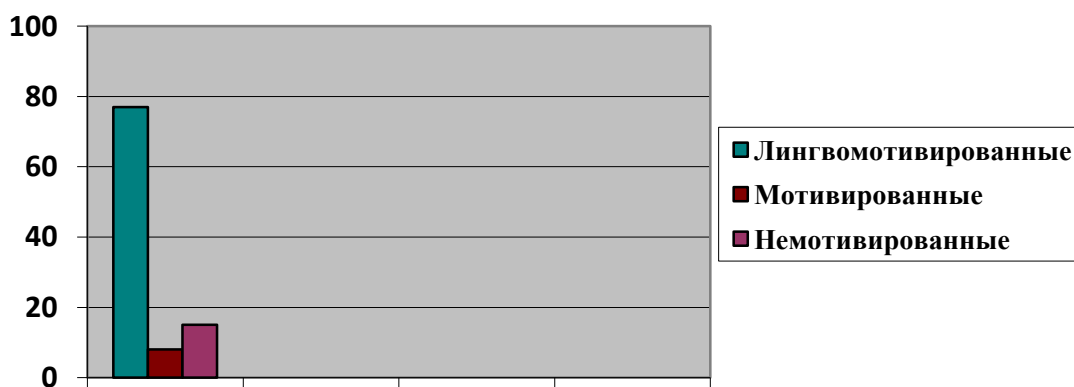


Рис. 1. Межъязыковые лакуны, %

Примерами лингвомотивированных лакун являются:

- Abschiedsabend – прощальный вечер
- Armbanduhr – наручные часы
- Berufsverbot – запрет на профессию
- Alkoholblutprobe – анализ крови на содержание алкоголя

Наличие лакун представляет собой определенную сложность, преодолеть которую можно разными способами элиминирования лакун, которое осуществляется заполнением и компенсацией. Рассмотрим основные способы преодоления лакун.

Транслитерация представляет собой прием «беспереводного заимствования», основанного на передаче графического облика иноязычного слова или интернационализма. Получившееся в результате такой «механической» подстановки слово произносится в соответствии с нормами переводного языка [4, с. 107]. Например, Gastarbeiter – гастарбайтер; Wunderkind – вундеркинд; Kurort – курорт; Kunstkamera – кунсткамера.

С транслитерацией тесным образом связана транскрипция как прием беспереводного заимствования, основанный на передаче звукового облика (произношения) единицы исходного языка. Например, Kanzler – канцлер; Bürger – бюргер; Kittel – китель; der Wodka; die Balalajka.

Калькирование – это прием, который заключается в повторении формы слова или словосочетания в оригинале. С помощью калькирования на языке перевода образуется абсолютно новое слово или словосочетание, которое затем закрепляется как устойчивое. Эта новая лексическая единица копирует состав и структуру исходного слова или словосочетания. Например, spritzen – спринцевать; Gründertum – грюндерство; большевизм – Bolschewismus.

Описательный метод представляет собой способ передачи безэквивалентной лексики с помощью развернутого описания. Данный прием требует глубокого знания реалий, полного понимания смысла передаваемой информации. В качестве примера приведем систему образования в Германии, которая является глобальной лакуной, а ее составляющие являются частными

лакунами. Немецкая система образования включает в себя несколько типов школ: Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium и Gesamtschule (диаграмма на рис. 2).

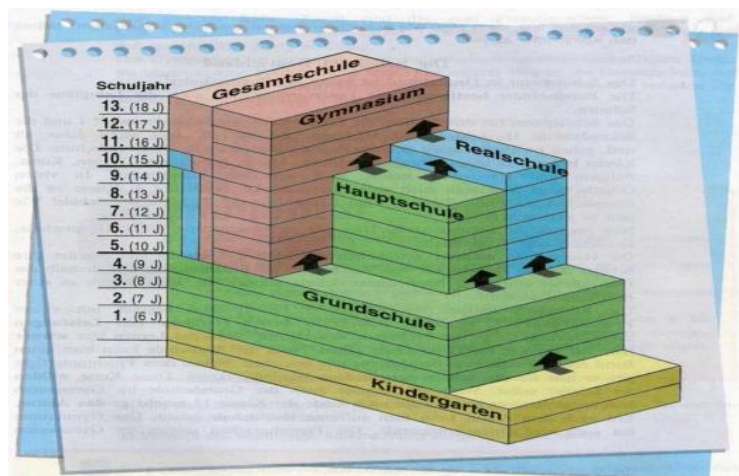


Рис. 2. Система образования Германии

Рассмотрим некоторые составные элементы системы образования Германии подробнее, используя описательный метод преодоления лакун.

Realschule. Электронный онлайн-словарь Multitran дает перевод «Реальная школа». Данный перевод не передает смысла понятия Realschule и является непонятен русскоязычному реципиенту. Realschule – это вид учебного заведения для получения среднего образования с практическим или техническим уклоном, в отличие от гимназии. Туда ученик может перейти после начальной школы, т.е. после 4-го класса и учиться до 10-го класса. Если он получает хороший аттестат (Realschulabschluss), то он может продолжить обучение в гимназии.

Gesamtschule. Электронный онлайн-словарь Multitran дает перевод «Единая школа». Мы считаем данный перевод корректным, однако он непонятен русскоязычному реципиенту. Это вид школы, где под одной крышей собраны все виды школ, а именно Realschule, Hauptschule и Gymnasium, и во время учебы можно перейти из одного вида школы в другой. Например, там можно учиться сначала по программе Hauptschule, а потом продолжить обучение по программе Realschule. В данный вид школы можно перейти после 4-го класса и учиться в зависимости от выбранного вида школы до 9, 10 или 13-го класса.

Нами был проанализирован Большой немецко-русский и русско-немецкий словарь под редакцией О.П. Васильева. Объектом анализа выступило применение различных способов преодоления межъязыковых лакун трех видов, а именно: лингвомотивированных, мотивированных, а также немотивированных, общее количество которых составляет 507 лексем [1, с. 11–461]. Как видно из диаграммы (рис. 3), самым употребительным способом является описательный метод преодоления лакун. Данным способом элиминирования лакун передается 100 % лингвомотивированных, 89 %

мотивированных и 96 % немотивированных лакун. Транслитерация применена к 11 % мотивированных лакун, уподобляющий перевод применяется к 4 % немотивированных лакун.

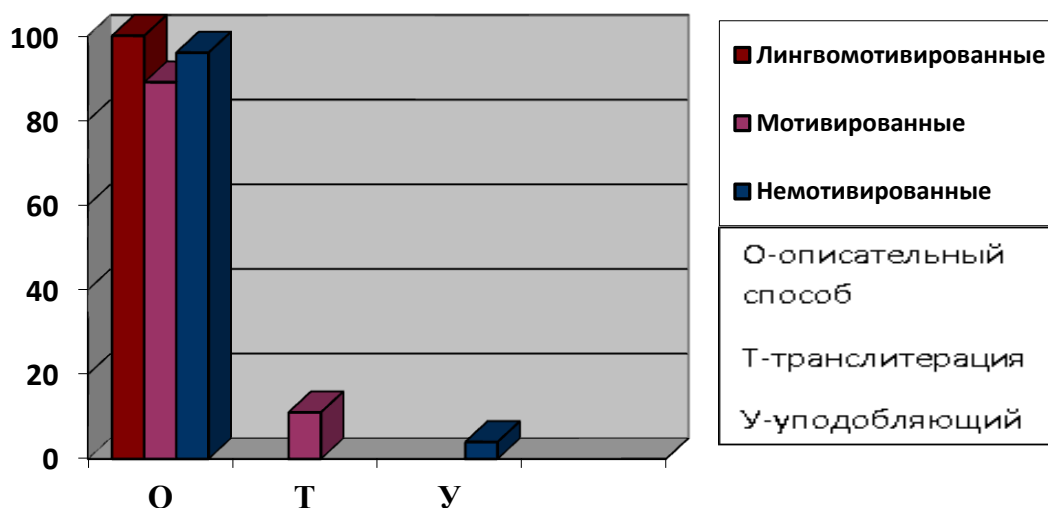


Рис. 3. Способы преодоления лакун, %

Таким образом, лагуна – национально-специфический элемент культуры, нашедший соответствующее отражение в языке и речи носителей одной культуры, который либо полностью не понимается, либо недопонимается носителями иной культуры в процессе межкультурной коммуникации.

Различные способы преодоления лакун, описательный способ, приближенный или уподобляющий перевод, а также транслитерация призваны заполнить пробелы в языке и сделать доступным понимание культурно-специфических явлений.

Список литературы

1. Большой немецко-русский и русско-немецкий словарь: ок. 450 тысяч слов и словосочетаний / авт. и рук. проекта, сост. и гл. ред. О.П. Васильев. – М.: Дом Славянской книги, 2012. – 896 с.
2. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – Л.: Просвещение. Ленингр. отд., 1977. – 300 с.
3. Жельвис В.И. К вопросу о характере русских и английских лакун // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 136–146.
4. Жельвис В.И., Марковина И.Ю. Опыт систематизации англо-русских лакун // Исследование проблем речевого общения. – М.: Наука, 1979. – 214 с.
5. Муравьев В.Л. Лексические лагуны (на материале лексики французского и русского языков). – Владимир, 1975. – 96 с.

6. *Огурцова О.А.* К проблеме лакуарности // Функциональные особенности лингвистических единиц: сб. тр. Кубан. ун-та. Вып.3. – Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1979. – С. 77–83.

7. *Сорокин Ю.А.* Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 120–136.

8. *Стернин И.А.* Общественные процессы и развитие современного русского языка (очерк изменений в русском языке в XX веке). – Воронеж, 1997. – 64 с.

9. *Томашева И.В.* Понятие «лакуна» в современной лингвистике. Эмотивные лакуны // Язык и эмоции: сб. науч. тр. / отв. ред. В.И. Шаховский. – Волгоград: Перемена, 1995.

**КОНЦЕПТ «КОЛЬЦО ВЛАСТИ»
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ.Р.Р. ТОЛКИНА
«THE LORD OF THE RINGS»)**

Курешева Валентина Ильинична

*канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии,
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: kvi_nn@bk.ru*

Сонина Дарья Игоревна

*магистрант гр. М203ЛАгя(оз) факультета английского языка,
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород
E-mail: sonne.darre@gmail.com*

**CONCEPT «RING OF POWER» IN THE NOVEL BY JOHN R.R. TOLKIEN
«THE LORD OF THE RINGS»**

Valentina Kurysheva

*Ph.D., Associate Professor, English Philology Department
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: kvi_nn@bk.ru*

Darja Sonina

*Master's Degree Student of the English Language Faculty, group M203LAgja(oz)
Nizhny Novgorod State Linguistics University, Nizhny Novgorod
E-mail: sonne.darre@gmail.com*

Аннотация: рассматриваются лингвокультурологические особенности концепта «Кольцо Власти» как маркера мифологической концептосферы английского этноса, включающие актуальный, исторический и этимологический признаки.

Ключевые слова: мифологический концепт, структура концепта, концептуальные признаки (актуальный, исторический, этимологический).

Abstract: the article highlights linguacultural peculiarities of the concept «Ring of Power» as a marker of mythological conceptual sphere of English ethnos on the grounds of actual, historical and etymological features.

Key words: mythological concept, the structure of the concept, conceptual features (actual, historical, etymological).

Мифологические представления играли существенную роль в культурной и социальной жизни общества и сохраняют свою актуальность в современном мире, являясь релевантной составляющей концептосферы любого этноса, в частности английского. Парадигма мифологической концептосферы детерминируется языком, культурой и традициями, переосмысливается в литературе и закрепляется в сознании индивида в качестве составляющей картины мира [3, с. 5].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью дальнейшего изучения и систематизации лингвокультурологических особенностей мифологических концептов с позиций формирования английской национальной идентичности.

В этой связи правомерным представляется обращение к заявленному роману как одному из художественных произведений жанра фэнтези, в котором мифологические концепты оказываются востребованными, и прежде всего концепт «Власть», обуславливающий человеческую природу и представленный в романе как «Кольцо Власти».

Эмпирический материал исследования составляют 52 текстовых фрагмента, отобранных методом сплошной выборки.

Предметом исследования являются языковые средства вербализации анализируемого концепта.

В работе концепт понимается как «сгусток культуры в сознании человека», «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, обеспечивающих взаимопроникновение ментального мира человека и мира культуры [7, с. 43].

Структура концепта включает:

- основной, «актуальный» признак, универсальный для большинства носителей языка и способствующий их общению и взаимопониманию;
- дополнительный, «пассивный», «исторический» признак, отражающий преемственность концепта в диахронии;
- «этимологический» признак, зафиксированный в словесной форме в латентном виде и являющийся базисом для других слоев [7, с. 46–60].

Обратимся к анализируемому концепту.

Этимологически слово *ring* восходит к древнеанглийскому *hring* (древнеисл. *hringr*), которое родственно русскому *круг* и соотносится с индоевропейским корнем *(s)ker-*, означающим «творить, делать». Круг

символизировал божественное творение, единичность творящего начала, цикл рождения и смерти, вечное движение [1, с. 307–308]. Сема «кольцо» является производной по отношению к базисному значению (форме круга), берущему начало от схематического изображения Солнца.

Исторический признак концепта «Кольцо Власти» сводится к следующему. В традиционном понимании кольцо – символ единства, господства и повиновения. Древнейший образ, который лежит в его основе, – Уроборос, олицетворяющий единство жизни и смерти, созидания и разрушения. Солнечная символика круга находит отражение в использовании кольца как атрибута власти, в связи с чем в древних культурах кольцо обозначало власть солнечного божества, фараонов, королей и духовенства. С кольцом связана идея преемственности власти. Замкнутость и неразрывность кольца означают препятствие, зависимость и принуждение [6, с. 231–233].

У викингов кольцо было символом могущества, богатства, славы и судьбы [8, с. 236]. Конунг награждал служивших ему дружинников золотыми кольцами, которые не только являлись ценными подарками и знаками отличия сами по себе, но считалось также, что вместе с кольцом конунг передает часть своей удачи. Некоторые кольца, напротив, являлись носителями злого рока: таково, например, проклятое кольцо карлика Андвари (Альбриха), которое приносило гибель всем его владельцам [2; 5].

Сократ описывает перстень, который делал своего обладателя невидимым, стоило повернуть его камнем к ладони. Пастух, добывший этот перстень из могильного кургана, завоевал с его помощью расположение лидийского царя, которого впоследствии убил, чтобы занять его трон. Любой, даже самый добродетельный человек, обладающий подобной властью и полной безнаказанностью, стал бы творить зло и несправедливость в стремлении к собственной выгоде, которое заложено в природе человека [4, с. 69–70].

Актуальный признак исследуемого концепта в авторском переосмыслении Дж.Р.Р. Толкина представляется как совокупность магических артефактов, сотворенных эльфами: [...] *they were not made as weapons of war or conquest: that is not their power. Those who made them did not desire strength or domination or hoarded wealth, but understanding, making, and healing, to preserve all things unstained* [9, с. 268]. Благие намерения создателей Колец подтверждаются метафорой *they were not made as weapons of war or conquest*, где *war* и *conquest* представляют собой контекстуальные синонимы. Однородные дополнения *strength or domination or hoarded wealth*, соединенные при помощи полисиндетона, оказываются антонимами словосочетания *understanding, making, and healing*, что достигается не только семным составом приведенных единиц, но и противительным союзом *but*.

Кольца гномов, подобно кольцу Андвари, могли способствовать накоплению и преумножению богатства: *This may prove the foundation of new fortune for you yet, though that seems unlikely. But it needs gold to breed gold* [9, с. 1073]. В данном контексте метафора *to breed gold*, а также структура

безличного предложения с повторяющейся лексемой *gold* подчеркивают значимость богатства как необходимого условия власти.

Воспользовавшись любознательностью и доверчивостью эльфов и узнав секреты их мастерства, Саурон выковал Кольцо Всевластья, чтобы завладеть другими Кольцами и подчинить себе их владельцев: *For in that time he was not yet evil to behold, and they received his aid and grew mighty in craft, whereas he learned all their secrets, and betrayed them, and forged secretly in the Mountain of Fire the One Ring to be their master* [9, с. 242]. Здесь, как можно видеть, антонимичность сем «добро» – «зло» эксплицируется союзом *whereas*. Примечательно также словосочетание *the One Ring*, которое ассоциируется со значением единого творца (Бога).

Анализируемый концепт приобретает как позитивные, так и негативные коннотации. Кольцо продлевает жизнь (что, несомненно, связано с символикой Уробороса), помогает скрыться от врагов, но главное его свойство состоит в том, что оно дарует власть своему владельцу, и эта власть проявляется, с одной стороны, в мудрости, осведомленности и широте кругозора, а с другой – в контроле над окружающими: *In the last need, Sméagol, I should put on the Precious; and the Precious mastered you long ago. If I, wearing it, were to command you, you would obey, even if it were to leap from a precipice or to cast yourself into the fire* [9, с. 640]. В приведенном фрагменте подчиняющее и подавляющее волю действие Кольца (*the Precious*) актуализируется с помощью анадиплозиса и олицетворения.

Однако желанное бессмертие оказывается призрачным, возможность спасения превращается в постоянное бегство от опасности и трудностей, а обретенная мудрость становится проблемной. Властитель сам является рабом Кольца: *[...] he could not strike this thing lying in the dust, forlorn, ruinous, utterly wretched* [9, с. 944]. Сказанное подчеркивается использованием бессоюзия, обособления, эпитетов, структурно организованных как нарастание. Голлум изображен полностью поработанным Кольцом: *He himself, though only for a little while, had borne the Ring, and now dimly he guessed the agony of Gollum's shrivelled mind and body, enslaved to that Ring, unable to find peace or relief ever in life again* [9, с. 944]. В последнем из приведенных текстовых фрагментов отчаяние и безнадежность персонажа, утратившего смысл своего существования, эксплицируются метафорами *the agony of Gollum's shrivelled mind and body, enslaved to that Ring* и контекстуальными синонимами *peace or relief*.

Каждый из обладателей Кольца получает власть себе под стать. Голлум использует его в своих корыстных интересах, чтобы следить за окружающими и шантажировать их: *[...] he used it to find out secrets, and he put his knowledge to crooked and malicious uses* [9, с. 53]. Сэма оно искушает возможностью стать победителем в войне и превратить разоренные земли в цветущий сад, где пылающий меч героя противопоставляется стране мрака: *[...] he saw Samwise the Strong, Hero of the Age, striding with a flaming sword across the darkened land, and armies flocking to his call as he marched to the overthrow of Barad-dûr* [9, с. 901].

Как бы ни были честны и благородны цели хозяина Кольца, абсолютная неконтролируемая власть рано или поздно развратит их, заставив даже самого справедливого, мудрого и честного человека превратиться в жалкое, низкое и подлое существо: *Its strength [...] is too great for anyone to wield at will, save only those who have already a great power of their own. But for them it holds an even deadlier peril. The very desire of it corrupts the heart. [...] If any of the Wise should with this Ring overthrow the Lord of Mordor, using his own arts, he would then set himself on Sauron's throne, and yet another Dark Lord would appear. [...] For nothing is evil in the beginning* [9, с. 267]. Пагубное влияние власти подтверждается метафорой *the very desire of it corrupts the heart*. Интересным в этой связи представляется употребление относительного прилагательного *deadly* в сравнительной степени, что противоречит грамматической норме английского языка.

Автор не оправдывает преступления, совершенные владельцами Кольца ради обладания последним; каждый из них решился на какой-либо неблагоприятный поступок по своей воле, и каждый так или иначе поплатился за свой выбор. Исилдур забрал Кольцо Черного Властелина, несмотря на многочисленные жертвы, которые пришлось принести ради победы, и Кольцо предало его в самый ответственный момент: *[...] he was waylaid by the Orcs of the Mountains, and almost all his folk were slain. He leaped into the waters, but the Ring slipped from his finger as he swam, and then the Orcs saw him and killed him with arrows* [9, с. 52]. Голлум убил своего приятеля, который достал Кольцо со дна реки, и превратился в жалкое и низменное существо, которого до конца жизни мучило чувство вины: *The murder of Déagol haunted Gollum, and he had made up a defence, repeating it to his "Precious" over and over again, as he gnawed bones in the dark, until he almost believed it. It was his birthday. Déagol ought to have given the ring to him. It had obviously turned up just so as to be a present. It was his birthday-present, and so on, and on* [9, с. 56–57]. Метафора *haunted* подчеркивает душевные переживания персонажа из-за совершенного преступления.

Бильбо украл Кольцо у Голлума и едва не стал одним из призраков, послушных Черному Властелину: *[...] I feel all thin, sort of stretched, if you know what I mean: like butter that has been scraped over too much bread* [9, с. 32]. Сказанное подтверждается градацией *thin, stretched* и сравнением *like butter that has been scraped over too much bread*.

Итак, лингвокультурологические особенности исследуемого концепта обусловлены заменой коннотативного знака лексемы «круг», связанного первоначально с солнечной символикой и творящим божественным началом (положительной оценочностью), на последующее значение с отрицательной оценочностью, эксплицируемое метафорическим употреблением словосочетания «Кольцо Власти» и соотносимое с негативным влиянием власти, которое приводит к деструкции личности.

Список литературы

1. *Маковский М.М.* Историко-этимологический словарь английского языка. – М.: Диалог, 1999. – 416 с.
2. *Песнь о Нибелунгах.* – Л.: Наука, 1972. – 342 с.
3. *Питина С.А.* Концепты мифологического мышления как составляющая концептосферы национальной картины мира. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2002. – 191 с.
4. *Платон.* Государство / пер. с древнегреч. А.Н. Егунова. – М.: Академический проект, 2015. – 398 с.
5. *Речи Регина* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.norse.ulver.com/src/edda/regin/index.html>
6. *Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия* / под общ. ред. В.Л. Телицына. – 2-е изд. – М.: Локид-Пресс, 2005. – 495 с.
7. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с.
8. *Cotterell A.* The Encyclopedia of Mythology. – London: Hermes House, 2006. – 253 p.
9. *Tolkien J.R.R.* The Lord of the Rings. – London: Harper Collins Publishers, 2007. – 1178 p.

ЗАМЕНА ЧАСТЕЙ РЕЧИ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Онькова Любовь Алексеевна

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

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: lubaonkova@mail.ru

Казаринова Дарья Борисовна

студентка 749 гр. факультета иностранных языков,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

E-mail: d.kazarinova8@gmail.com

PARTS OF SPEECH SUBSTITUTION AS AN ASPECT OF GRAMMATICAL TRANSFORMATION

Liubov Onkova

Ph.D., Associate Professor, Languages Department of Romano-Germanic languages and intercultural communication

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: lubaonkova@mail.ru

Daria Kazarinova

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 749

Аннотация: рассматривается один из видов грамматической трансформации – замена частей речи. Принадлежность французского и русского языков к разным грамматическим системам предопределяет расхождения в выборе части речи для передачи одного и того же значения при переводе.

Ключевые слова: разносистемные языки, асимметрия формы и содержания, переводческие трансформации, морфологические трансформации, замена частей речи, транспозиция частей речи.

Abstract: the article discusses parts of speech substitution, one of the types of grammatical transformation. Belonging of French and Russian languages to different grammatical systems predetermines differences in the choice of a part of speech for the transmission of the same meaning in translation.

Key words: languages of different systems, asymmetry of the form and content, translation transformations, morphologic transformations, parts of speech substitution, transposition of parts of speech.

Данная статья посвящена грамматическим морфологическим трансформациям, где в центре внимания находится замена частей речи при переводе с французского языка на русский. Отличительной чертой перевода от других способов изложения информации является воссоздание единства содержания и формы. Таким образом, в задачу перевода входит не только точное изложение мыслей содержания оригинала, а также воссоздание средствами языка перевода всех особенностей стиля и формы сообщения, что заставляет переводчика прибегать к разного рода переводческим трансформациям. Проблема грамматических переводческих трансформаций достаточно широко исследовались учеными. Так, например, особый вклад в изучение данного вопроса внесли В.В. Алимов, Л.С. Бархударов В.Г. Гак, В.Н. Комиссарова В.Е. Щетинкин и др.

В.В. Алимов выделяет два вида грамматических трансформаций, к которым он относит синтаксические замены и морфологические замены, последние связаны с заменой частей речи при переводе [1, с. 66]. По мнению В.Н. Комиссарова, замена части речи является весьма распространенным видом грамматической замены при переводе, лингвист, в частности, отмечает, что наиболее характерны замены существительного глаголом и прилагательного существительным [6, с. 164].

В.Е. Щетинкин выделяет четыре типа грамматических трансформаций, к которым он относит «замены», «перестановки», «добавления», «опущения», вместе с тем ученый считает «замену» одним из распространенных видов грамматических трансформаций, затрагивающим как синтаксис, так и морфологию [9, с. 48]. К морфологическим трансформациям ученый относит замену форм слова и замену одной части речи другой [9, с. 49].

Л.С. Бархударов также выделяет замену частей речи при переводе на русский язык. Весьма типичной заменой при переводе на русский, по мнению автора, является замена отглагольного существительного на глагол в личной форме. Встречаются также случаи замен и других частей речи, например, прилагательное в предикативной функции часто заменяется глаголом, например, [2, с. 195–198].

I was really **glad** to see him. – Я ему обрадовался.

Как видно из примера, прилагательное, входящее в состав именного сказуемого, было передано на русский язык глаголом.

Говоря о замене одной части речи другой при переводе, В.Г. Гак обращает внимание на то, что каждая часть речи в качестве первичной функции играет роль определенного члена предложения, и, наоборот, каждый член предложения выражается прежде всего определенной частью речи, например:

Il est en **bon santé**. – Он здоров.

Идея «здоровья» выражена прилагательным в русском языке, тогда как во французском языке именем существительным [4, с. 178]. Здесь отмечается расхождение как в выборе части речи для обозначения одной и той же идеи, так и в структуре члена предложения (одно слово в русском языке и аналитическое сказуемое с обстоятельственной структурой из четырех элементов во французском).

Раскрывая суть транспозиции частей речи, В.Г. Гак указывает на то, что одно и то же значение может выражаться словами, относящимися к разным частям речи, а четыре основные части речи: существительное (N), глагол (V), прилагательное (A) и наречие (Adv) могут при переводе взаимозаменяться без ущерба для смысла, нередко расхождения в частях речи связаны с заменой слова словосочетанием при переводе [5, с. 21].

Исследуя замену глагола другими частями речи как один из видов морфологической трансформации при переводе с французского языка на русский, мы опираемся на подход В.Г. Гака о межъязыковых преобразованиях.

Для анализа послужили примеры, отобранные из произведений современных французских авторов и их переводов на русский язык: роман А. Гавальды «Ensemble, c'est tout» и его перевод на русский язык Е. Клоковой «Просто вместе» и роман М. Уэльбэка (Prix Goncourt, 2010) «La carte et le Territoire» и его перевод на русский язык М. Зониной «Карта и территория» [3; 8; 10; 11].

Анализ структурных преобразований на основе грамматической трансформации замены частей речи при переводе позволил выявить замену глагола именем существительным и наречием: $V \leftrightarrow N$, $V \leftrightarrow D$.

Рассмотрим следующие примеры:

(1) Deux cents fois peut-être, car, vois-tu, en faisant cela tu **assouplis** ton poignet et prépare ton esprit à de grands choses... [10, с. 54].

Не менее двухсот раз – так ты **придашь гибкость** запястью и готовишь ум к великим свершениям... [3, с. 55].

При переводе простое глагольное сказуемое *assouplir* передается аналитическим глагольным сказуемым с прямообъектной структурой *придавать гибкость* (V+N). Переводчик выбрал один из предложенных словарем соответствий: 1) придавать гибкость, эластичность; 2) *перен.* смягчать [7, с. 75]. Замена глагола именем существительным основывается на сходстве смысла, идея «гибкости», заложенная в глаголе, передана именем существительным.

Также стоит отметить в данном примере изменение времени. Если в оригинале мы имеем дело со сказуемым, которое стоит в настоящем времени, то в переводе мы видим глагол будущего времени. Такой переход обусловлен использованием в русском языке будущего времени при выражении повторяемости.

(2) Le Croate effectua la réparation, **empocha** les cinquante euros [11, с. 12].

Хорват закончил работу и **положил в карман** причитающиеся ему пятьдесят евро [8, с. 9].

Здесь нам представлен случай преобразования морфологической формы французского глагола *empocher* на русское аналитическое глагольное сказуемое с обстоятельственной структурой *положить в карман* (V+prép.+N). Переводчик воспользовался одним из словарных значений: 1) *уст.* положить в карман [7, с. 388]. Данное преобразование характеризуется заменой глагола именем существительным.

(3) Debout au pied de l'estrade, trois architectes d'une quarantaine d'années **entouraient** son père [11, с. 10].

У самого подиума **выстроились полукругом** три архитектора лет сорока [8, с. 7].

В этом примере представлена замена французского простого глагольного сказуемого (V) на русское глагольно-наречное сказуемое (V+D). В словаре даны следующие значения глагола: 1) окружать; 2) обвязывать; обматывать [7, с. 403]. Переводчик использовал наречие *полукругом*, которое наиболее точно передает значение глагола, в форме которого префикс «-en» семантически равен приставке «-полу».

При переводе аналитических форм глагольного сказуемого происходит замена других частей речи на глагол: N↔V, A↔V, D↔V.

(4) Jed ne **gardait** presque aucun **souvenir** de sa mère, et son suicide n'était pas un sujet qu'il pouvait aborder au cours de ce séjour dans la maison du Raincy, il savait qu'il devait attendre que son père en parle de lui-même – tout en sachant que ceci ne se produirait sans doute jamais, qu'il éviterait jusqu'au bout ce sujet, comme tous les autres [11, с. 30].

Джед почти не **помнил** мать и не считал себя вправе обсуждать ее самоубийство во время нынешнего пребывания в Ренси, предпочитая дожидаться, когда отец сам заговорит об этом, хотя прекрасно понимал, что надежды мало, он наверняка до самого конца постарается избегать скользкой темы, как, впрочем, и все остальные [8, с. 25].

В данном случае мы можем наблюдать пример изменения французского аналитического глагольного сказуемого с прямообъектной структурой (V+N) на простое глагольное сказуемое (V), где происходит замена существительного *souvenir* глаголом *помнить*.

(5) Il **resta silencieux** un moment [10, с. 78].

Он немного **помолчал** [3, с. 79].

При переводе в этом примере происходит замена прилагательного *silencieux* на глагол *помолчать*, французское глагольно-именное сказуемое (V+A) изменяется на простое глагольное (V).

(6) Il **se tenait debout** et réglait une petite molette sur le fil [10, с. 14].

Он **стоял** рядом и подкручивал колесико на трубке, регулируя интенсивность тока [3, с. 13].

В данном высказывании происходит изменение глагольно-наречного сказуемого *se tenir debout* (V+D) на простое глагольное *стоять* (V). Для наречия *debout* в словаре даны следующие значения: 1. На ногах, стоя [7, с. 284]. Семантически значение наречия равно значению глагола *стоять*, что и выражено при переводе.

При переводе составного именного сказуемого выявлены замены прилагательного именем существительным, где отмечается двойная транспозиция, так как имя прилагательное представляет собой транспонированную форму V→A→N.

Рассмотрим следующие примеры:

(7) Yvonne Carminot **était songeuse**: alors c'était ça, une vie? [10, с. 14].

Ивонна Кармино **пребывала в задумчивости**: что за жизнь была у Полетты? [3, с. 13].

Французское именное сказуемое (V_{cop}+A) *être songeuse* преобразовано при переводе в аналитическое глагольное сказуемое с обстоятельственной структурой (V+prép.+N) *пребывать в задумчивости* (*songer* → *être songeuse* → *задумчивость*).

(8) Assis en face de lui sur un canapé de cuir blanc partiellement recouvert de soieries, un peu tassé sur lui-même, Damien Hirst semblait sur le point d'émettre une objection ; son visage **était rougeaud**, morose [11, с. 6].

Напротив него, на белом кожаном диване с небрежно наброшенными шелками, сидит, скрючившись, Дэмиен Херст и, судя по всему, собирается ему возразить; он мрачен, лицо **налилось кровью** [8, с. 4].

Данный пример также демонстрирует подобные преобразования. При переводе французское именное сказуемое (V_{cop}+A) изменяет свою структуру и становится аналитическим глагольным сказуемым с прямообъектной структурой (V+N), замена прилагательного именем существительным отражает двойную транспозицию (*rougir* → *être rougeaud* → *кровь*), *быть красным* → *налиться кровью*.

При переводе происходит изменение грамматического значения исходной формы, французское линейное время переходит в точечное. Это объясняется использованием imparfait stylistique.

В некоторых случаях один и тот же глагол при переводе имеет разные эквиваленты, например:

(9) Franck le **dévisagea** un moment avant de secouer la tête:

- Т'ес vraiment un drôle de zigue, toi... [10, с. 101].

Франк **ошарашенно взглянул** на него и покачал головой.

- Знаешь, ты и правда странный тип... [3, с. 104].

(10) Il la **dévisageait** à présent [10, с. 56].

Теперь он **смотрел** на нее **в упор** [3, с. 56].

В примере (9) **dévisager** переведено *ошарашенно взглянуть*, тогда как в примере (10) переводчик использовал другой перевод *смотреть в упор*, который зафиксирован в словаре [7, с. 322]. Мастерство переводчика проявляется в использовании контекста при переводе.

Результаты анализа структурных преобразований при переводе с французского языка на русский выявили расхождения в выборе части речи для обозначения одной и той же идеи, в данном случае глагольного значения.

Явление асимметрии формы и содержания при грамматических морфологических трансформациях позволяет наиболее глубоко раскрыть функционирование двух разносистемных языков, выявить особенности их расхождений при замене одной части речи другой.

Список литературы

1. Алимов В.В. Основы теории перевода. – М., 2000. – 110 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М., 2008. – 240 с.
3. Гавальда А. Просто вместе / пер. с фр. Е. Клоковой. – М., 2010. – 573 с.
4. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М., 1989. – 288 с.
5. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. – М., 1997. – 456 с.
6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. – М., 2002. – 424 с.
7. Новый французско-русский словарь / сост. В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – 10-е изд., стер. – М., 2005. – 1160 с.
8. Уэльбэк М. Карта и территория / пер. с фр. М. Зониной. – М., 2016. – 480 с.
9. Щетинкин В.Е. Пособие по переводу с французского языка на русский. – М., 1987. – 160 с.
10. Gavalda A. Ensemble, c'est tout. – Paris, 2004. – 576 p.
11. Houellebecq M. La carte et le territoire. – Paris, 2010. – 450 p.

СЛЕНГ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Панин Евгений Иванович

канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной
коммуникации,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: panin.ewgeniy2013@yandex.ru

Хозяшева Мария Алексеевна

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

GERMAN TEENAGE SLANG AS THE STUDYING SUBJECT WITHIN THE ELECTIVE POSSIBILITIES FOR HIGH SCHOOL

Evgenij Panin

Ph.D., Associate Professor, German Language Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: panin.ewgeniy2013@yandex.ru

Mariya Khoziasheva

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

Аннотация: рассматривается возможность обучения сленгу немецкой молодежи в рамках элективного курса для старшеклассников. В зарубежной и отечественной литературе нет единого мнения, что такое «сленг». Кроме того, вопрос о влиянии сленга на язык является очень спорным, так как имеет ряд положительных и отрицательных особенностей. В нашей работе мы разбираемся, что такое «сленг» в современном языкознании, какие особенности имеет, ищем пути его изучения.

Ключевые слова: сленг, Jugendsprache, педагогическая практика, анкетирование, элективный курс, содержание программы, естественная языковая среда.

Abstract: the article presents research on the possibility of teaching slang of the German youth within an elective course for high school students. The matter is that in foreign and native literature there is no consensus what is "slang". Besides, the question of slang's influence on language is very disputable as it has a number of positive and negative features. The article presents what is "slang" in modern linguistics what features it has. The ways of studying it are demonstrated.

Key words: slang, Jugendsprache, student teaching, questioning, elective course, contents of the program, natural language environment.

Ни для кого не секрет, что весомую часть разговорной речи составляет сленг, который играет огромную роль в изучении языка. Понятие сленга начинает все больше завоевывать внимание современной филологии. В настоящее время существует достаточно большое количество определений сленга, нередко противоречащих друг другу.

Самым крупным исследователем в данной области является Т.Д. Ауэрбах. Кроме него изучением данной проблемы занимались многие исследователи.

Этимология терминов «сленг» и *Jugendsprache* является спорной и не была точно установлена ни одним из советских или зарубежных лингвистов [2; 4].

В российском языкознании чаще всего приводится определение В.А. Хомякова: «Сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широкоупотребительный, стилистически маркированный лексический пласт, компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [7, с. 168].

Также в нашей работе необходимо определить, что такое *Jugendsprache*, так как речь идет именно о современном сленге немецкой молодежи.

«*Jugendsprache* является средством самовыражения молодежи, которое, с одной стороны, служит идентификатором в рамках одной группы, а с другой – средством ограничения молодежи от полного законов и правил мира взрослых, а также и от их языка, полного нормативных правил» [3; 5; 8].

Некоторыми исследователями сленг воспринимается как нечто чуждое литературному языку, не свойственное речи интеллигентного человека. Тем не менее сегодня можно наблюдать распространение сленговой лексики во всех сферах человеческой деятельности: ее употребляют на радио и телевидении, в прессе, литературе, в Интернете, не говоря уже об устном общении людей [1; 6].

Интересно, что издательский дом «Лангеншайдт» проводит ежегодный конкурс на выявление самых употребляемых молодежных слов в немецком языке, чтобы показать, насколько язык изменчив.

Изучение именно молодежного сленга особенно важно в сегодняшних реалиях, в условиях расширяющихся международных контактов (стажировки, преподавание ряда предметов немецкими специалистами, просмотр видеофильмов, прослушивание современных песен на немецком языке, неформальное общение с носителями языка).

Во время прохождения педагогической практики в школе № 12 было проведено анкетирование в 11-м классе с целью выявления потребности в изучении сленга немецкой молодежи. Ученики данной школы изучают немецкий язык углубленно с 1-го класса. Большинство опрошенных проходили стажировку в Германии.

Результаты анкетирования оправдали ожидания. Подавляющее большинство учеников четко осознают, как важно понимать сленговые выражения немецкой молодежи и, более того, мотивированы пройти элективный курс по этой теме.

В связи с этим мы находим целесообразным рассмотреть возможность обучения немецкому молодежному сленгу в рамках элективного курса для старшекласников. Знакомство с немецким сленгом становится на определенном этапе очень важным шагом для изучающих немецкий язык, в первую очередь потому, что позволяет лучше понимать немецкую разговорную речь и увереннее чувствовать себя в различных бытовых ситуациях.

Был разработан фрагмент элективного курса «Сленг немецкой молодежи. Будь в теме», который содержит дополнительный учебный материал, вызывающий познавательный интерес учащихся в области культуры поведения и межличностных взаимоотношений, предлагает им новые систематизированные знания, не содержащиеся в базовых учебниках, ориентирует школьников на непосредственную коммуникацию.

Элективный курс повысит уровень владения немецким языком, сделает речь учащихся более яркой, образной и выразительной.

Разработка содержит пояснительную записку, учебно-тематический план, содержание программы, а также образцы упражнений и контрольно-тренировочных заданий.

Цель данного курса состоит в формировании у учащихся коммуникативной компетенции, заключающейся в овладении различными типичными формами речевого общения на базе изученных текстов в следующих возможных коммуникативных ситуациях: знакомство, приветствие, поздравление, прием гостей, прощание, общение с противоположным полом, поход в магазин, операции с деньгами, общение в школе, общение по телефону, написание писем и тому подобное, т.е. формировать способности не только понимать, но и составлять иноязычное высказывание по данной теме самостоятельно.

В содержании программы представлен ряд тем, которые являются основой элективного курса. Темы были выбраны не случайно, а на основе анализа особенностей молодежного сленга в современном немецком языке.

Элективный курс состоит из следующих разделов:

1. Знакомство со сленгом немецкой молодежи.

Серьезной рекомендацией здесь будет являться то, что пользоваться немецким сленгом нужно очень осторожно, поскольку в употреблении этой категории слов имеется множество тонкостей, и следует понимать, в какой ситуации их можно употребить.

В рамках каждого раздела предусмотрен тематический словарь, где учащиеся смогут познакомиться с лексикой по предложенной теме.

2. Внешний вид.

3. Развлечения, хобби, проведение досуга, свободного времени.

4. Взаимоотношения молодых людей друг с другом.

5. Англицизмы.

Большой пласт в сленге немецкой молодежи составляют англицизмы. Английские слова «пробрались» во многие языки. Германия более

восприимчива к англо-американским заимствованиям. Молодые люди считают английский язык более привлекательным и престижным в молодежной среде. Англицизмы вносят новизну в разговорный стиль, а также определяют речевой портрет молодого человека, однако они часто затрудняют понимание. Происходит активная американизация обыденной речи.

6. Приветствия, прощания, формы вежливости.

В предложенном задании необходимо логически выстроить диалог, содержащий сленг. Учащиеся могут обратиться к справке над каждым выражением, где будет содержаться объяснение и эквивалент в русском языке.

7. Оценка событий, явлений, объектов.

Оценочные слова и клише составляют весьма большую и важную часть словесного репертуара молодежи Германии. Набор оценочных эпитетов внушительен.

Обязательно в рамках курса регулярное использование мультимедийных возможностей. В рамках этой темы предлагается просмотр известного рекламного ролика, после которого учащиеся выписывают услышанные сленговые единицы.

8. Учебная деятельность, предметы.

В качестве образца упражнения по данной теме учащимся будет предложено соотнести литературную норму со сленговой единицей.

9. Деньги.

В немецком сленге существует множество выражений, связанных с темой денег. Одно из упражнений – магический квадрат на поиск синонимов к слову «деньги», где содержится объяснение, откуда возникли данные выражения.

Темы элективного курса могут добавляться. Данные темы выбраны по принципу самых популярных и многочисленных сленговых единиц в немецком языке.

На данный момент элективный курс включает примерно 80 новых лексических единиц, которые учащиеся должны активно усвоить, чтобы ими умело оперировать в иноязычной среде, а именно:

- выбирать уместные формы общения по заявленным темам;
- проявлять доброжелательное отношение к собеседнику;
- адекватно вести себя в немецкоязычной среде;
- уметь познакомиться, завязать и продолжать беседу.

Современные фильмы, видео-, радио- и телепередачи, комиксы, реклама, различная печатная продукция способствуют распространению молодежного сленга. Более того, в стремлении стать ближе к молодежной аудитории многие журналисты прибегают к использованию молодежного сленга. Многие слова с экспрессивной окраской сначала шокируют старшее поколение, а позже используются ими же в повседневном общении. Часть сленговых слов и выражений иногда даже вытесняют общеязыковой вариант, а также часто с ним сосуществуют. В общении со сверстниками, носителями языка, а также при чтении публицистической, художественной и научной литературы, прослушивании аутентичных песен, просмотре оригинальных видеофильмов

студенты сталкиваются с новыми малопонятными и труднопереводимыми словами. И первостепенная задача преподавателя – снять трудности в их понимании.

В заключение хочется отметить, что, конечно, при сдаче экзамена или собеседовании необходимо продемонстрировать знание литературного немецкого языка, однако для повседневного общения сленг необходим.

Понимание и знание сленга приобщает обучаемых к естественной языковой среде, способствует развитию их коммуникативной компетенции, представляет собой уникальную возможность для включения в активный диалог культур. Незнание же сленга ведет при осуществлении акта межкультурной коммуникации к разного рода курьезам и речевым ошибкам, коммуникативным «сбоям», предупреждению которых необходимо уделить особое внимание.

Отдельные аспекты выбранной проблематики могут послужить толчком к последующим исследованиям в данной области.

Список литературы

1. *Аверкина Л.А.* Проблемы перевода немецкого молодежного сленга [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-perevoda-nemetskogo-molodezhnogo-slenga>
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. – М., 1966. – 512 с.
3. *Башарина Р.Д.* Причины употребления сниженной лексики в языковой моде молодежи [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2013/02/22/prichiny-upotrebleniya-snizhennoy-leksiki-v>
4. *Борисова Е.Б.* Лингвопоэтическая значимость словосочетаний в создании образа природы [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvopoeticheskaya-znachimost-slovosochetaniy-v-sozdanii-obraza-prirody-i-problema-perevoda-na-materiale-romana-i-vo-vozvrashchenie-v>
5. *Галлино Т. Дж.* Мат из любви к искусству. 2003 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.grammar.ru>
6. *Гекало С.А.* «Denglish» или «Germeng»? (к проблеме языкового отражения взаимодействия разных культур) // Сопоставительная лингвофольклористика. Вып. 2: сб. науч. ст. – Славянск-на-Кубани: Издат. центр СГПИ, 2003.
7. *Хомяков В.А.* Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода. – СПб., 1980. – 168 с.
8. *Androustopoulos Jannis K.* Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. – Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1998 – 684 p.

ФУНКЦИИ ЗАГОЛОВКОВ, СОДЕРЖАЩИХ СЛОВСОЧЕТАНИЕ GILETS JAUNES

Пересторонина Ирина Леонидовна

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

Еремина Мария Вадимовна

студентка 749 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: maschaer48@gmail.com

FUNCTIONS OF HEADLINES CONTAINING PHRASES RELATED TO GILETS JAUNES

Irina Perestoronina

Ph.D., Associate Professor, Romance and Germanic Languages and Intercultural
Communication Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: per.irina@mail.ru

Maria Eremina

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 749
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: maschaer48@gmail.com

Аннотация: рассматривается словосочетание les gilets jaunes («желтые жилеты»), а именно его функционирование в заголовках публицистических статей. Данное словосочетание приобрело новое значение в связи с современными политическими событиями. Отмечается, что заголовки, содержащие анализируемое словосочетание, обладают не только информативной, но и оценочно-эмоциональной функцией.

Ключевые слова: функции заголовков, словосочетания с компонентом цвета, публицистический стиль.

Abstract: the article covers the question of studying phrases related to "les gilets jaunes" (yellow vests) in French press. This expression has taken on a new meaning due to recent political developments. The headline containing this expression is supposed to get the reader's attention and to have emotional impact.

Key words: functions of headlines, phrases with color, journalistic style.

Газеты и журналы являются средствами информации и убеждения, которые нацелены на массовую аудиторию и ставят перед собой цель привлечь внимание к той или иной проблеме. Достижение данной цели

прежде всего включает в себя способность «заставить» читателя уделить внимание статье. Согласно психологическим исследованиям, 80 % читателей просматривают только заголовки статей, на основе которых они принимают решение, представляет ли данная информация для них интерес или нет [1].

Э.А. Лазарева выделяет следующие функции заголовка:

– *Графически-выделительная функция* реализуется при помощи графических средств. Исследователь отмечает, что форма, цвет и шрифт оказывают существенное влияние на выбор статьи читателем.

– *Номинативная функция* состоит в том, что заголовки называют текст, поэтому очень важен точный выбор лексических единиц, содержание которых не будет противоречить содержанию текста.

– *Информативная функция* проявляется в содержании заголовком части информации, которая будет представлена в статье.

– *Рекламная функция* заключается в формировании психического настроения личности, благодаря чему активизируется внимание, заставляющее целенаправленно обратиться к газетной публикации.

– *Оценочно-экспрессивная функция* связана с оказанием эмоционального воздействия на читателя и акцентированием внимания на отдельных оценочных или смысловых частях публикации.

– *Интегративная функция* отражает связь заголовка с текстом.

– *Композиционная функция* подразумевает, что заголовок отражает структуру текста статьи [2].

В настоящее время в списках самых популярных обсуждаемых тем во французской прессе находится движение *gilets jaunes* («желтых жилетов»). Статьи, содержащие данное словосочетание в своих заголовках, находятся в списках самых популярных статей таких газет, как *Le Monde*, *L'Humanité*, *L'Europe 1*, *L'Express*, *Le Figaro* и др. Таким образом, анализ реализации функций заголовков на материале статей со словосочетанием «желтые жилеты» представляет особый интерес. Первоначально данное словосочетание использовалось для обозначения жилетов безопасности, используемых в качестве одежды индивидуальной защиты, предназначенной для улучшения видимости человека,двигающегося по обочине дороги или на стройке, т.е. в опасных зонах. Однако желтый жилет стал родовым понятием для всех предметов, имеющих сходные с ним функции. В ноябре 2018 г. французы, одетые в желтые жилеты, вышли на акции протеста для привлечения внимания правительства к экономическим проблемам французского общества.

В одной из самых первых статей, посвященных данной проблеме, журналист *Europe 1* называет свою статью следующим образом:

(1) «*Comment les "gilets jaunes" ont bouleversé les codes de la contestation*»

Автор подчеркивает масштабность данного явления, и в настоящее время мы можем наблюдать, что в результате метонимического переноса понятие «желтые жилеты» во множественном числе употребляется в качестве обозначения политических сил, т.е. всех работников, которые вышли на акции протеста. Анализируя данный пример, мы можем говорить о реализации

информативной функции заголовка, под которой мы понимаем способность заголовка выражать содержание текста, которое представляет ряд тезисов, связанных друг с другом и уточняющих друг друга. Данный заголовок позволяет читателю соотнести заголовок с тем или иным элементом смысловой схемы текста.

По мере развития данного движения и получения им широкой огласки в заголовках было отмечено употребление данного словосочетания не только во множественном числе, но и в единственном «le gilet jaune». Освещая гражданскую позицию одного из представителей движения «желтые жилеты», автор статьи употребляет «le gilet jaune».

(2) «Européennes : à son tour, le gilet jaune Thierry Paul Valette jette l'éponge»

Примечательно, что в статьях мы можем наблюдать употребление *une gilet jaune*, где существительное *gilet* мужского рода употребляется в единственном числе с артиклем женского рода. Подобное явление объясняется тем, что автор статьи использует данное словосочетание, говоря о представительнице данного движения.

(3) «Quand une "gilet jaune" souhaite que la France soit dirigée comme la Russie»

В данном примере заголовок также выполняет информативную функцию, так как наблюдается очевидная связь между смыслом заголовка и содержанием статьи.

В следующих примерах (4), (5), (6) заголовок обладает скорее оценочно-экспрессивной функцией и служит для привлечения внимания. Данный вывод мы сделали на основании того, что авторы статей упоминают политическую принадлежность главных персонажей статьи с целью вызвать интерес к ней, хотя политические воззрения героев не всегда играют определяющую роль в описываемой ситуации.

В примере (4) автор пишет о желании активистки создать организации, занимающиеся помощью неполным семьям, но в заголовке женщина была представлена как *l'ex "gilet jaune"* (бывший желтый жилет). Во время прочтения статьи становится очевидно, что данная характеристика является второстепенной, и в случае его отсутствия статья не лишилась бы информативности, но привлечь внимание к данной ситуации было бы сложнее.

(4) «Familles monoparentales : l'ex "gilet jaune" Ingrid Levavasseur s'engage»

Достижение эффекта усиленного ожидания посредством употребления *gilet jaune* мы также наблюдали в примере ниже. В заглавии очень ярко выражена номинативная функция, на первый взгляд читателю может показаться, что в данном заголовке намеренно нарушены связи между предметами объективного мира. В сознании читателей вырисовывается необычный образ главного героя статьи, но после прочтения информации можно сделать вывод об успешной реализации номинативной функции, так как данный заголовок характеризуется точным выбором лексики, которая не противоречит содержанию статьи.

(5) «Christophe Dettinger, le boxeur gilet jaune»

Говоря о семье, из которой забрали детей ввиду неподходящих условий, автор прибегает к использованию исследуемой языковой единицы, хотя данная ситуация могла произойти в любой другой семье (des enfants d'un "gilet jaune" – дети «желтого жилета»).

(6) «Des enfants d'un "gilet jaune" ont-ils été vraiment placés en foyer?»

Для выполнения оценочно-экспрессивной функции автор статьи в журнале L'Express использует словосочетание "la nuit jaune" (желтая ночь), где прилагательное цвета jaune не употребляется в прямом или свойственном ему переносном значении, а приобретает новое значение, связанное с общественным движением. Таким образом, в заголовке автор статьи говорит о призыве к ночи протестов желтых жилетов.

(7) «Pourquoi Éric Drouet appelle à "la nuit jaune"»

Важно отметить, что словосочетание gilet jaune стало употребляться не только в статьях, связанных с протестами рабочих. Мы можем наблюдать его также в заголовках газет, связанных с акциями протеста других социальных групп. Так, например, в статье журнала France inter автор освещает проблему закрытия родильного дома в маленьком населенном пункте, сравнивая возмущения жителей поселка с поведением «желтых жилетов»:

(8) «Comme les gilets jaunes, les habitants du Blanc voient rouge, pour leur maternité»

В данном примере автор обращается не только к использованию словосочетания les gilets jaunes, но и фразеологизма "voir rouge", который, согласно словарю LAROUSSE, обладает несколькими значениями: 1) рассвирепеть, прийти в ярость; 2) плохо, нечетко видеть [3]. Интерпретация красного цвета во французской лингвокультуре не так однозначна, но независимо от того, является ли коннотация словосочетания с компонентом красного цвета положительной или отрицательной, исследователи видят в нем прежде всего определенное побуждение к действию, сигнал. В представленном заголовке фразеологизм имеет значение «быть в ярости». Журналисту представляется важным упомянуть название деревни в заголовке Blanc (Белый), что наделяет заголовок информативной функцией (сообщается о месте проживания протестующих). Достаточно большое количество словосочетаний с компонентом цвета в одном заголовке помогает автору достичь образности повествования и привлечь к данной проблеме большее количество читателей, благодаря чему реализуется эмоционально-образная функция заголовка. Как известно, в мировой культуре белый цвет является символом чистоты и справедливости, поэтому упоминание названия населенного пункта les habitants du Blanc помогает автору не только сообщить информацию о географическом положении, но и, возможно, показать таким образом справедливость требования жителей.

Анализируя французскую прессу, мы отметили, что данное словосочетание используется для привлечения внимания не только к французским акциям протеста, но и к волнениям по всему миру. В журнале

Révolution Permanente автор статьи, говоря о ситуации на Гаити, также использует словосочетание les gilets jaunes, сравнивая с ними выступления населения Гаити против высокой стоимости жизни:

(9) «Haïti. Comme les Gilets jaunes, la population se révolte contre la vie chère»

Анализ употребления словосочетания les gilets jaunes в заголовках газетных статей показал, что доминирующими функциями заголовков, содержащими словосочетание les gilets jaunes, являются информативная и эмоционально-экспрессивная.

Список литературы

1. *Иноземцева Н.В.* Функциональные особенности заголовков англоязычных статей // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2015. – № 11. – С. 142–146.
2. *Лазарева Э.А.* Заголовок в газете: учеб. пособие. – Екатеринбург, 2004. – 96 с.
3. *Rat M.* Dictionnaire français. – Paris.: LAROUSSE, 2007. – 1560 с.

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОМАНАХ Ч. ДИККЕНСА

Романова Татьяна Николаевна

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

Лискин Егор Игоревич

*студент гр. 741/2 факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: egorliskin@yandex.ru*

THE PROBLEM OF SCHOOL EDUCATION IN CHARLES DICKENS'S NOVELS

Tatiana Romanova

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

Egor Liskin

*Student of the Faculty of Foreign Languages, gr. 741/2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: egorliskin@yandex.ru*

Аннотация: рассматриваются особенности британского школьного образования Викторианской эпохи, описанные в произведениях Ч. Диккенса. В романах «Николас Никльби», «Домби и сын» и «Дэвид Копперфильд» писатель не только раскрыл проблемы воспитания и обучения, но также

представил собственные педагогические взгляды и внес вклад в формирование жанра «школьной истории».

Ключевые слова: проблемы образования, Викторианская эпоха, школьная история, роман воспитания, образ школы, педагогические принципы.

Abstract: the article presents peculiarities of British school education during Victorian era as described in works by Ch. Dickens, in his novels (namely *Nicholas Nickleby*, *Dombey and Son* and *David Copperfield*), the writer exposed problems concerning education as well as expressing his own pedagogical views and contributing to the development of the “school story” genre.

Key words: problems of education, Victorian era, school story, Bildungsroman, school image, pedagogical principles.

Великобритания – это страна, в которой проблемам школьного образования всегда уделялось большое внимание. Разумеется, система значительно менялась на протяжении веков, и эти изменения можно увидеть, сравнив современную школу и образовательные институты, изображенные на страницах романов Ч. Диккенса. Будучи признанным мастером социально-психологического романа, писатель не обошел вниманием многочисленные недостатки современной ему системы школьного образования. В статье представлены некоторые итоги этих наблюдений, поскольку они являются интересным опытом и могут быть применены на практике при совершенствовании как британской, так и российской системы среднего образования.

Следует отметить, что жанр «школьного романа» (или «школьной истории») в британской литературе начал складываться в середине XIX в. с выходом в 1857 г. книги Т. Хьюза «Школьные годы Тома Брауна» [4, с. 157]. Несмотря на то что рассматриваемые в статье романы «Николас Никльби», «Домби и сын» и «Дэвид Копперфильд» являются не «школьными» в строгом смысле этого определения (основной сюжет разворачивается за пределами учебного заведения, а сами романы не предназначены для детского чтения), а **романами воспитания**. Диккенс внес значительный вклад в формирование жанра, обозначив в качестве ключевых проблемы воспитания и реалистичность сюжета, т.е. те направления, которые получили развитие в дальнейших образцах «школьной истории».

В рассматриваемых романах Диккенс создает целый **ряд отрицательных образов учебных заведений**. Интересен тот факт, что за основу Дотбойс-холла из «Николаса Никльби» писатель взял реально существовавшую йоркширскую Bowes Academy, впечатления от посещения которой он отразил на страницах своего романа [7, с. 196].

Директор школы – центральная фигура в исследуемых романах, чья должность требует не только педагогических, но и административных навыков и умений. Зачастую о человеке (а в особенности о руководителе) можно судить по тому, как он относится к своим подчиненным. В своих произведениях Диккенс демонстрирует профессиональную компетентность школьных директоров именно через их отношение к нижестоящим учителям:

«Надсмотрщику в Вест-Индии разрешено иметь подчиненного, чтобы тот следил, как бы чернокожие не сбегали или не подняли мятежа; и я хочу иметь подчиненного, чтобы он поступал точно также, как с нашими чернокожими» [1, с. 136], – заявляет директор Дотбойс-холла Сквирс, в то время как в управляемой мистером Криклем Салемской школе можно наблюдать следующую картину: *«[Учителя] Мистер Шарп и мистер Мелль получают, по-видимому, самое ничтожное жалованье, и когда за столом директора наряду со свежеприготовленными блюдами подаются вчерашние остатки, то мистеру Шарпу полагается говорить, что именно эти холодные остатки он и предпочитает»* [3, с. 104].

Для дальнейшего сравнения Сквирса и Крикля предлагаются следующие выдержки, демонстрирующие методы педагогического воздействия: *«С такими словами и ни малейшего внимания не обращая на жалобный вопль о пощаде, мистер Сквирс набросился на мальчика и отколотил его тростью, прекратив это занятие лишь тогда, когда рука у него устала»* [1, с. 117].

Аналогичным образом в романе раскрывается характер директора Салемской школы: *«Сечь мальчиков доставляло ему [мистеру Криклю] такое же наслаждение, как, например, очень голодному наброситься на пищу»* [3, с. 103].

Схожесть подходов двух вышеупомянутых директоров в отношении с подчиненными и воспитанниками позволяет сделать вывод, что оба персонажа являются приверженцами **авторитарного стиля педагогического общения** (который характеризуется властным влиянием педагога и поддержанием строгой дисциплины [5, с. 59]). Кроме того, прибегнув к приему «удвоения» действующих лиц, Диккенс типизировал образ авторитарного учителя, который писатель создал для «Николаса Никльби» и к которому вернулся спустя несколько лет в «Дэвиде Копперфильде».

Еще одним примером «неправильного» учебного заведения становится школа миссис Пипчин, чьи педагогические принципы прямо **противоположны гуманистической концепции воспитания**: *«Тайна ее воспитания заключалась в том, чтобы давать детям все, чего они не любят, и не давать того, что они любят»* [2, с. 120].

Отдельного внимания в романах Диккенса заслуживают различные способы педагогического воздействия, к которым прибегают учителя. Помимо вышеупомянутого наказания (в том числе и телесного), основным способом в их практике является **убеждение**. В основе убеждения часто лежит положительный или отрицательный пример. Миссис Пипчин использует такой инструмент убеждения, как поучительная история. Нетрудно догадаться, что в этих историях в качестве основы заложен отрицательный пример: *«Так как в систему миссис Пипчин входило не допускать, чтобы детский ум развивался и расцветал как бутон, но раскрывать его насильно, как устрицу, то мораль этих уроков была обычно жестокой и ошеломляющей: героя – злого мальчика – даже в случае самой счастливой развязки обычно приканчивал лев или медведь»* [2, с. 123].

Создавая образ учебного заведения, Диккенс обращает внимание и на основную сторону образовательного процесса, т.е. непосредственно обучение. Особенно ярко эта проблема продемонстрирована в «Домби и сыне» на примере школы доктора Блимбера. Здесь, в первую очередь, Диккенс создает яркий запоминающийся образ, сравнивая школу с *«большой теплицей, где постоянно работал форсирующий аппарат»* [2, с. 287]; в дальнейшем **мотив «механичности»** школы продолжен на страницах романа при создании образа мистера Фидлера: *«...это был человек-шарманка, с маленьким репертуаром, каковой он постоянно исполнял снова и снова, без всяких вариаций; он получил только один валик, и его занятием было с помощью этого однообразно вращающегося цилиндра спутывать юные идеи юных джентльменов доктора Блимбера»* [2, с. 297].

Приведенный пример достаточно емко характеризует школу, поскольку Блимбер пренебрегал воспитанием в угоду обучению путем механического привития знаний: *«Юные джентльмены не ведали отдыха, преследуя жестокосердные глаголы, безжалостные имена существительные, неумолимые синтаксические периоды и призраки упражнений, которые являлись им в сновидениях. Под влиянием форсирующей системы юный джентльмен к концу первого года приходил к заключению, что все грезы поэтов и поучения мудрецов – набор слов и грамматических правил и никакого другого смысла не имеют»* [2, с. 312]. Не стоит, однако, винить директора в выборе такого подхода: главным показателем эффективности образования в Викторианскую эпоху являлись усвоение знаний, т.е. Блимбер всего лишь соответствовал ожиданиям родителей его воспитанников.

Тем не менее Диккенс выводит также и **положительный образ учебного заведения**, которым является школа доктора Стронга: *«В ней царил порядок, дело велось серьезно, благопристойно. В основе была здоровая система доверия к добросовестности и чувству чести учеников. Мы сознавали, что все мы принимаем участие в управлении школой и что нашим долгом является поддерживать ее добрую славу»* [3, с. 273]. Можно предположить, что данная школа является воплощением концепции Диккенса о «новом образовании», поскольку образ этого заведения едва ли можно назвать реалистичным (в сравнении с четырьмя другими упомянутыми). Однако для большей достоверности Диккенс наделяет школу мистера Стронга реалистической деталью. Так, образовательный процесс, который в рамках физического воспитания включает спорт и различные детские игры, не только продолжает концепцию «нового образования», но и способствует воспитанию в патриотическом духе – подобные воспитательные методы зачастую использовались в британских частных школах [6, с. 159].

Отдельно стоит обратить внимание на **последствия школьного воспитания**, которые изображает Диккенс. Так, в «Дэвиде Копперфильде» интерес представляет не только главный герой, но и персонаж Джеймса Стирфорта – товарища Дэвида по Салемской школе. Джеймс родился в аристократической семье; его мать своей слепой любовью к сыну привила

ему такие качества, как снобизм и эгоизм. «Вторым домом» для Стирфорта стала Салемская школа, в том плане, что низкопоклонническое отношение директора к представителям высшего класса сделало Стирфорта практически самым влиятельным человеком в школе (в частности, Стирфорт даже способствовал увольнению учителя Мелля). Такая атмосфера вседозволенности лишь усугубила попустительское воспитание; в дальнейшей жизни Стирфорт совершает такие безнравственные поступки, как роман с чужой невестой. Принципиально другими в романе предстают результаты воспитания и образования Дэвида. Поскольку на характер героя повлияло воспитание в школе доктора Стронга, превратности судьбы он переносит с терпением и стойкостью, являясь примером «человека, который сделал себя сам». Таким образом, используя **прием контраста** воспитательных систем, Диккенс показывает, как эффективность школы может послужить благодатной или губительной почвой для развития соответствующих качеств ученика.

Подводя итог, можно заключить, что Ч. Диккенс в своих романах изображает реалистичную картину печального в целом положения системы британского школьного образования, при этом демонстрируя свое критическое к ней отношение. Данная критика направлена как на воспитательный (авторитарность), так и на методический («механичность» образовательного процесса) компоненты обучения.

В основном вышеупомянутые школы являют собой отрицательные примеры учебного заведения, за исключением академии Стронга; в любом случае оба варианта достаточно ясно отражают педагогические взгляды писателя на то, как следует и как не следует обучать и воспитывать детей.

Список литературы

1. *Диккенс Ч.* Собрание сочинений: в 30 т. Т. 5. – М.: Гослитиздат, 1958. – 508 с.
2. *Диккенс Ч.* Собрание сочинений: в 30 т. Т. 13. – М.: Гослитиздат, 1958. – 536 с.
3. *Диккенс Ч.* Собрание сочинений: в 30 т. Т. 15. – М.: Гослитиздат, 1958. – 527 с.
4. *Камардина Ю.С.* Тема воспитания в романе Ч. Диккенса «Жизнь и приключения Дэвида Копперфилда» // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 9. – С. 142–145.
5. *Сластенин В.А.* [и др.]. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
6. *Чудин Д.А.* Гуманистические ценности воспитания в педагогическом наследии Чарльза Диккенса // Известия ВГПУ. – 2008. – № 1. – С. 157–161.
7. *Reed John R.* Old School Ties: The Public Schools in British Literature. – Syracuse University Press, 1964. – 300 p.

ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТ В ШОТЛАНДСКОМ ДЕТЕКТИВЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ЙЕНА РАНКИНА «ЧЕРНАЯ КНИГА»)

Романова Татьяна Николаевна

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

Ощепкова Анна Дмитриевна

студентка гр. 741/1 и факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: anna_14041996@mail.ru

PLAY COMPONENTS IN A SCOTTISH DETECTIVE STORY (BASED ON 'THE BLACK BOOK' BY IAN RANKIN)

Tatiana Romanova

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

Anna Oschepkova

Student of the Faculty of Foreign Languages, gr. 741/1
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: anna_14041996@mail.ru

Аннотация: рассматривается наличие игрового мотива в шотландском детективе на примере романа Й. Ранкина «Черная книга». В произведении писатель использует игровую метафору как структурообразующий компонент романа.

Ключевые слова: детектив, игровой элемент, двойственность, Шотландия, игра, тартан-нуар.

Abstract: the article presents the play elements in Scottish detective stories based on 'The Black Book' by Ian Rankin. The writer showed the structural role of metaphor of play in the novel.

Key words: play, detective story, Scotland, duality, tartan-noir.

Возникнув в середине XIX в., детективная литература по-прежнему популярна. В современной шотландской литературе к детективному роману наблюдается устойчивый интерес: шотландские авторы поднимают болезненные политические и социальные вопросы, развивая их в воображаемом пространстве детективного романа. Детективный жанр долгое время оставался без внимания серьезной критики. Первым теоретиком детектива как особого жанра в литературоведении Британии стал Г.К. Честертон, выступивший в 1902 г. со статьей «В защиту детективной литературы» [5, с. 16].

«Детектив (англ. *criminal*) – литературный жанр, интрига которого организована как логическая реконструкция эмпирически не наблюдавшихся событий (а именно – преступления). Детектив отличается созданием повышенного интереса у читателя к собственному расследованию, т.е. к попытке собственной “реконструкции картины преступления”» [1, с. 13–14].

Представление читателя и критика о классическом детективе неразрывно связаны с такими понятиями, как логика, анализ, рациональность, интеллект и рассудочность. Исследователи также обращают внимание на логическую составляющую, которая является основной в детективном произведении.

Литература Шотландии внесла значительный вклад в развитие детективного жанра. Несмотря на то что современная шотландская беллетристика не широко известна в мире, шотландские детективы пользуются большой популярностью среди читателей. Известность детективному жанру принес Артур Конан Дойл (1859–1930), когда написал два первых романа о Шерлоке Холмсе [7, с. 43].

На сегодняшний день детективные романы являются важной частью современной шотландской культуры. Популярность шотландских криминальных романов обусловлена также и тем фактом, что страна является идеальным местом действия для детективной истории. Старинная готическая архитектура, городские легенды и черный юмор жителей находят отражение во многих романах шотландских писателей.

Родоначальниками шотландского детектива считаются Р.Л. Стивенсон (1850–1894) и Дж. Хогг (1770–1835). Они создали свои первые романы в XIX в. и стали признанными авторами во всем мире [6, с. 13], заложив жанровую основу детектива в национальной литературе. На сегодняшний день эту традицию продолжают и развивают такие известные шотландские авторы, как Ирвин Уэлш (р. 1958), Алисдар Грей (р. 1934) и Йен Ранкин (р. 1960).

Йен Ранкин является одним из признанных авторов шотландского (и британского в целом) детектива. В своих романах автор освещает острые социальные, экономические и политические проблемы современной Шотландии. Книги Ранкина написаны в особом жанре, который называется тартан-нуар (англ. *tartan-noir*). К тартан-нуару относят детективы и триллеры шотландских писателей, которые отличаются особой жестокой и мрачной атмосферой.

Детективный роман отличается наличием тайны и восприятием этой тайны как ребуса, загадки, которую читателю предстоит разгадать в процессе чтения. Именно поэтому детективному жанру свойственно наличие *игрового* элемента. Появление игры в литературе берет свое начало в эпоху модернизма и постмодернизма. Игровой характер литературы модернизма во многом определяется философско-эстетическими и психологическими критериями, по которым судят и о человеке, и о действительности. Искусство модернизма видит мир погруженным в хаос и бездуховность, поэтому писатели ставят перед собой задачу выведения культуры из депрессивного состояния,

восстановления утраченной гармонии, что представлялось им возможным только посредством творческой игры [3].

Роль и функцию игрового элемента в детективе Й. Ранкина мы рассмотрим на примере его романа «Черная книга» (*The Black Book*, 1993).

«Черная книга» – пятый роман из серии об инспекторе Ребусе, который принес Ранкину популярность в стране и за ее пределами. В основе сюжета лежит раскрытие преступления пятилетней давности, которое попадает к инспектору Ребусу случайным образом. В этой своеобразной «лотерее», «счастливом билете», который в романе представлен в виде записной книжки с зашифрованными именами игроков в покер, уже просматривается мотив *игры случая*, а карточная игра из сюжетного узла в метафорическом смысле превращается в жизненный принцип главных действующих лиц.

«Говорящее» имя инспектора Ребуса наталкивает читателя на мысль о том, что ему наряду с протагонистом предстоит разгадать какой-то ребус, загадку. Так, Ранкин предлагает читателю вести параллельное расследование и понять, насколько он (читатель) был близок к истине. Сама фигура детектива Джона Ребуса весьма противоречива, и поиск истины для него (и читателя) зачастую сопряжен со сложным процессом самопознания и невероятными открытиями в области собственного характера.

Помимо этого, игровой элемент в романе традиционно представлен *«игрой сыщик – преступник»*, которая является сюжетной основой. Преступник и инспектор ведут игру, в которой ставки очень высоки, и выиграет сильнейший. Главным противником инспектора становится Моррис Джеральд Кафферти, глава преступной группировки Эдинбурга, который держит в страхе всех, кто с ним сталкивался. Игровой характер отношений преступника и детектива усиливает загадка о неизвестном, погибшем в отеле «Сентрал», дело о котором расследует инспектор. Ребусу предстоит разгадать множество тайн, и для этого ему требуется вся смелость и бесстрашие. Ребус и сам ставит собственную жизнь на кон, он должен иметь большой запас удачи, чтобы выиграть. Развитие сюжета романа происходит в соответствии с игровым принципом: начиная игру, инспектор постепенно «увеличивает ставки» здесь присутствует мотив *состязательности*, который Й. Хейзинга называл важнейшим аспектом игры [4]. Сначала Ребус расследует дело о давно сторевшем отеле, затем осуществляет допрос свидетелей, и, наконец, начинается его общение с главным злодеем Кафферти, к которому ведут все нити, на первый взгляд несвязанных между собой преступлений. Таким образом, инспектор показывает, что он готов вести игру с преступниками, что у него есть более крупные козыри, и он знает, как играть и как выйти победителем.

Игра в романе представлена и на лексическом уровне. Так, на протяжении повествования встречаются такие слова, как «трагедия», «покер», «правила», «комедия», «игрушка», «бильярд», «ставки», «домино», «маскарад» и т.д. Некоторые сравнения, используемые автором, также переплетаются с понятием игры. Например, инспектор Ребус сравнивает свою жизнь с трагедией или

черной комедией: «В среду Ребус начал думать, что его жизнь сильно напоминает черную комедию» [2]. Тем самым автор делает акцент на неестественности жизни самого героя, поскольку его частная жизнь скучна и прозаична, чего совсем нельзя сказать о профессиональной части жизни инспектора.

Ребус является персонажем со сложным и противоречивым характером. Упрямый, нелюдимый инспектор ведет игру прежде всего сам с собой: он хочет обрести счастье в личной жизни с доктором Пейшенс, однако большую часть времени уделяет своей работе, тем самым жертвуя отношениями с любимой женщиной. Осуществляя сложные расследования запутанных преступлений, инспектор Ребус часто подсознательно пытается «решить сам себя», т.е. понять и осознать собственные цели и ценности в жизни.

На примере Ребуса автор отобразил *двойственность* как специфическую черту национального характера шотландцев, о которой говорят они сами. В романе большинство действующих лиц ведут *двойную игру*. Так, главного антагониста романа – главу преступной группировки Кафферти – можно сравнить с Уильямом Борди, героем повести Стивенсона «Двойная жизнь декана Броди» (*Deacon Brodie; or, The Double Life*, 1882), который является классическим изображением архетипа сознания шотландца. Подобно джентльмену-преступнику Уильяму Броди, Большой Джер скрывает преступную деятельность, соблюдая внешние приличия; однако многие знают о его жестокости и остерегаются иметь с ним дело. Кафферти живет в огромном особняке, развлекается и наслаждается жизнью, и полиции очень нелегко его уличить в криминале. Тем не менее в финале романа Ребус срывает с него «маску» порядочного гражданина, изобличив в нем закоренелого преступника.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что метафора «игры» выполняет структурообразующую функцию в романе «Черная книга». Она способствует созданию двойственного характера героев романа и художественного мира Ранкина. Категория «игры» пронизывает композицию, содержание и поэтику романа «Черная книга», являясь частью творческого метода Й. Ранкина и жанровым признаком современного шотландского детективного романа.

Список литературы

1. *Можейко М.А.* Детектив // Постмодернизм. – Минск, 2001.
2. *Ранкин Й.* Черная книга. – СПб.: Азбука, 1993. – 352 с.
3. *Стрельникова Л.Ю.* Эстетическая концепция игры как парадигма литературы модернизма и постмодернизма // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Филология. Журналистика. – 2015. – № 3.
4. *Хёйзинга Й.* Homo ludens. Человек играющий / сост., предисл. Х 35 и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова; коммент., указ. Д.Э. Харитоновича. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.

5. *Честертон Г.К.* Как сделать детектив. – М.: Радуга. – 2001. – № 1. – С. 13–14.

6. *Robinson David Ian Rankin on how to write a Rebus Novel* // Cardiff: The Scotsman: Co. – 2013. – № 11. – С. 86.

7. *Taylor Charles «Paint It Noir»* // The New York Times. – 2004. – № 2. – С. 4.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МДЦ «АРТЕК»

Енбаева Людмила Валерьевна

*канд. филол. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: l.v.enbaeva@gmail.com*

Гнипа Мария Алексеевна

*учитель английского языка СОШ МДЦ «Артек»,
магистрант 2-го курса Пермского государственного гуманитарно-педагогического
университета, направление подготовки «Международный бакалавриат».
E-mail: mariagnipa@gmail.com*

EFFECTIVE TEACHING APPROACHES IN NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL PROCESS OF ICC "ARTEK"

Lyudmila Enbaeva

*Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Language Teaching Methods
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: l.v.enbaeva@gmail.com*

Maria Gnipa

*English teacher of Secondary school ICC "Artek".
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 722 Z/m
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: mariagnipa@gmail.com*

Аннотация: данная статья раскрывает эффективность применения различных педагогических технологий, в частности, технологии сетевого образовательного модуля (СОМ). За основу взята разработка СОМ по английскому языку для учащихся 5–6-х классов на тему «Транспорт будущего. Безопасность на дорогах».

Ключевые слова: сетевое образовательное взаимодействие, сетевой образовательный модуль (СОМ), технология, проблемное обучение, разноуровневое обучение, обучение в сотрудничестве, игровые технологии, здоровьесберегающие технологии.

Abstract: this article reveals the effectiveness of various pedagogical approaches, in particular the network educational module (hereinafter NEM). The basis is the design of NEM of English for pupils of 5–6 classes on the topic "Transport of the future. Safety on the roads".

Key words: network learning interaction, network educational module (NEM), technology, problem-based learning, multilevel teaching, cooperative learning, game-based approach to teaching, health-saving learning.

Сетевое образовательное взаимодействие предполагает совместную деятельность школы, структур дополнительного образования, детского лагеря, бизнес-партнеров в условиях многофункционального детского центра в целях интегрирующего подхода к общеобразовательным программам и программам дополнительного образования. В ФГБОУ «МДЦ «Артек»» создали и успешно применяют на практике особый формат такого взаимодействия – сетевой образовательный модуль (СОМ) [4]. Одна из предпосылок положительного результата внедрения сетевого образовательного модуля заключается в его широких возможностях интегрировать различные педагогические технологии.

Сетевой образовательный модуль ориентирован на использование интерактивных технологий и получение современных образовательных результатов [9]. Он определяется как завершенная единица учебного содержания, имеющая цели, дидактический и методический аппарат. СОМ предполагает получение образовательных результатов предметного, метапредметного и личностного характера в сетевом взаимодействии [8]. Таким образом, СОМ реализует требования ФГОС, одновременно предоставляя учителю емкую и полифункциональную форму организации образовательного процесса. Эти свойства обеспечиваются рядом общих оснований построения СОМ. С.С. Кочережко приводит следующие принципы: модульная форма, сетевое взаимодействие, открытая образовательная среда, достижение метапредметных результатов за счет построения межпредметных связей, ориентация на практическую деятельность обучающихся, применение проектной, игровой, исследовательской, поисковой и других коллективных способов деятельности [5]. Следовательно, в рамках СОМ могут органично сочетаться технологии проблемного и разноуровневого обучения, проектные, игровые, здоровьесберегающие технологии, обучение в сотрудничестве и др. Рассмотрим реализацию в СОМ образовательных технологий по английскому языку для учащихся 5–6-х классов на тему «Транспорт будущего. Безопасность на дорогах», разработанных учителями ФГБОУ «МДЦ «Артек»» М.А. Гнипой и П.М. Небесной.

Данный сетевой образовательный модуль предполагал участие внутренних партнеров – автохозяйства МДЦ «Артек». Сотрудничество велось между лагерем, школой и автохозяйством и было реализовано для детей в виде игры по станциям. Теоретическая часть модуля включала знакомство с новым

лексико-грамматическим материалом о транспорте и правилах дорожного движения. Во время исследовательского этапа обучающиеся искали и исследовали основные типы транспорта лагеря, знакомились с системой работы автохозяйства и его основными подразделениями. Практический блок предлагал работу с электронным приложением на компьютере для составления творческого продукта – буклета об экологическом транспорте будущего и правилах дорожного движения. В описанном модуле использованы технологии проблемного обучения, обучение в сотрудничестве, игра, разноуровневое обучение.

Основными задачами проблемного обучения является усвоение результатов научного познания, осознание пути процесса получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности обучающегося и развитие его творческих способностей. В анализируемом СОМ задействована проблемная ситуация поиска и исследования, ситуация сравнения и сопоставления в терминологии Г.К. Селевко [6]. Каждый ребенок самостоятельно сумел определить все виды транспорта в «Артеке» и найти наиболее оптимальный для чистоты окружающей среды. Ребята продемонстрировали такие качества, как самостоятельность, целеустремленность, умение применять процедуры анализа и синтеза, делать выводы на основе собранных данных.

Разноуровневое обучение отражает идеи личностно-ориентированного подхода. Оно позволяет приобретать умения самостоятельно конструировать свои знания, работать в группах, умение ориентироваться в информационном пространстве, развивает автономность учащегося [1; 6]. Обучение в сетевом образовательном модуле было дифференцированным, так как в группу входили те, кто только начал учить английский язык, и те, кто имел уровень А1. СОМ включал задания разного уровня сложности, индивидуальные и групповые формы их выполнения. Таким образом, каждому была предоставлена возможность выбора посильного задания и продвижения в усвоении языка.

Педагогика сотрудничества – это совместная развивающая деятельность взрослых и детей. В его основу положены глубокое понимание и гуманный подход к личности ребенка, коллективное воспитание, высокий профессионализм учителя. Это комплекс методов, побуждающих детей учиться и в учении сотрудничать с учителем и вожатым [2; 3]. В условиях детского лагеря дети 21 день проживают в отряде, который к концу смены может сплотиться и превратиться в одну большую семью. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее

на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Особенностью анализируемого модуля является то, что в СОМ участвовали учителя-разработчики и сореализаторы (учителя информатики, сотрудники автохозяйства), вожатые и воспитатели содействовали и сотрудничали с учителями, в результате чего каждому ребенку было уделено время и внимание.

Игровые технологии важны для ребенка, так как организуют сферу его реализации как личности. В мировой педагогике игра рассматривается как разновидность соревнования или состязания между играющими, действия которых ограничены определенными условиями (правилами) и направлены на достижение определенной цели (выигрыш, победа, приз) [7]. СОМ включал в себя игры, дающие возможность моделировать разные ситуации для выполнения заданий по английскому языку. В целом взаимодействие было построено в форме игры по станциям. Задействованы также игротерапевтические функции игры, позволившие рассмотреть проблему безопасности на дорогах и сложности ориентировки в незнакомой местности.

Таким образом, в проанализированном сетевом образовательном модуле удалось интегрировать различные педагогические технологии. В результате были достигнуты образовательные результаты предметного, метапредметного и личностного характера. Учащиеся усвоили лексико-грамматические единицы, позволившие им осуществлять устную и письменную коммуникацию в рамках темы модуля. Реализация межпредметных связей предметов английский язык и информатика способствовали развитию метапредметных умений планировать и осуществлять свою деятельность, работать в коллективе, осуществлять познавательные действия, использовать компьютерные технологии. В личностном отношении СОМ способствовал мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, а также к формированию социальных компетенций, правосознания.

Список литературы

1. *Бабушкина Л.Е., Пискунова С.И.* Модель реализации разноуровневого обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. – 2016. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-realizatsii-raznourovneвого-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 30.05.2019).
2. *Батальщикова Э.Ю.* Основные идеи педагогики сотрудничества и сотворчества и их место в современной школе // Гуманитарные науки. – 2007. – № 2.
3. *Довгопол И.И., Ивкова Т.А.* Современные образовательные педагогические технологии. – Симферополь: НАТА, 2007.
4. Концепция развития Международного детского центра «Артек». Артек 2.0. Перезагрузка. – Республика Крым, 2014.
5. *Кочережко С.С.* Сопровождение педагогов в процессе проектирования и проведения учебных занятий в формате сетевых образовательных модулей

(СОМ) // Сетевые образовательные модули: сб. науч.-метод. материалов / под ред. С.С. Кочережко. – Ялта: ФГБОУ «МДЦ “Артек”», 2017. – 360 с. – (Образовательные практики «Артека»).

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: АСАДЕМА, 2003.

7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006.

8. Царькова Н.Н. Принципы построения сетевого образовательного взаимодействия как системообразующая основа реализации ФГОС в условиях детского центра // Сетевые образовательные модули: сб. науч.-метод. материалов / под ред. С.С. Кочережко. – Ялта: ФГБОУ «МДЦ “Артек”», 2017. – 360 с. – (Образовательные практики «Артека»).

9. Эльмаа Ю.В. «Артек» как образовательный лагерь // Сетевые образовательные модули: сб. науч.-метод. материалов / под ред. С.С. Кочережко. – Ялта: ФГБОУ «МДЦ “Артек”», 2017. – 360 с. – (Образовательные практики «Артека»).

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

Калинина Анжелика Георгиевна

канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии,

Нижегородский государственный лингвистический университет, г. Н. Новгород

E-mail: akalinina@lunn.ru

Цыбина Вера Андреевна

студентка гр. М106ПО(з) факультета английского языка,

Нижегородский государственный лингвистический университет, г. Н. Новгород

E-mail: v_tsybina@mail.r

SELECTION OF ACADEMIC CONTENT AS A FACTOR OF OPTIMIZATION OF ADULT FOREIGN LANGUAGE STUDENTS EDUCATIONAL PROCESS

Angelika Kalinina

Ph.D., Associate Professor,

Linguistics University of Nizhny Novgorod

E-mail: akalinina@lunn.ru

Vera Tsybina

Student of The English Language Department, gr. M106ПО(з),

Linguistics University of Nizhny Novgorod

E-mail: v_tsybina@mail.r

Аннотация: рассматривается ряд особенностей оптимизации образовательного процесса взрослого контингента обучающихся, влияние психических, физиологических особенностей обучающегося, а также соответствие содержания обучения потребностям и возможностям взрослых.

Ключевые слова: оптимизация образовательного процесса, содержание обучения, сложность содержания обучения, трудность содержания обучения, андрагогика.

Abstract: the article is devoted to some psychological physiological, peculiarities of adult learners, adequate content standards as a key factor impacting on adult learners` studying process.

Key words: optimization of educational process, complexity of educational content, complicity of educational content, andragogy.

Программы дополнительного образования взрослых сегодня представляют собой одно из наиболее значимых направлений развития в социокультурной сфере России. Научное педагогическое сообщество озадачено вопросами оптимизации процесса обучения, эффективность которой зависит от многих факторов, в частности, от психофизиологических и социальных особенностей взрослого обучающегося, которые необходимо учитывать в организации их образовательной деятельности.

Оптимизация образовательного процесса невозможна без качественной психолого-андрагогической диагностики, которая условно может быть разделена на четыре этапа:

- 1) определение образовательных потребностей обучающегося;
- 2) выявление объема и характера жизненного опыта обучающегося;
- 3) выявление физиологических и психологических особенностей обучающегося;
- 4) выявление когнитивного и учебного стилей обучающегося [3].

Вышеперечисленные диагностические элементы оказывают влияние на эффективность результата обучения. В данной статье мы подробно остановимся на некоторых особенностях отбора содержания обучения, который, безусловно, является определяющим фактором, влияющим на эффективность обучения.

Человек, достигший физиологической, психологической и социальной зрелости, обладает определенным жизненным опытом, сформированным, постоянно развивающимся самосознанием. Эта особенность обуславливает высокий уровень мотивации в процессе освоения программ дополнительного образования, выбор которой был сделан самостоятельно, добровольно и осознанно.

Говоря о физиологических особенностях взрослого контингента обучающихся, стоит отметить, что многие физиологические функции человеческого организма, связанные с процессом обучения, постепенно ослабевают: наблюдается снижение остроты зрения, слуха, ухудшаются память,

быстрота и гибкость мышления, замедляется быстрота реакции. Как правило, возрастное снижение обучаемости связано с общим состоянием здоровья и энергией человека, уменьшением объективной и субъективной потребности в новых знаниях, снижением возможностей для применения их на практике. Несмотря на то что способности к обучению людей от 25 до 60 лет существенно не меняются, а у людей, имеющих профессию интеллектуального труда, эти способности сохраняются и дольше, такие проблемы у каждого взрослого обучающегося в той или иной мере возникают и, следовательно, несколько снижают его желание учиться. Доказано, что успешно обучаться можно в любом возрасте, но необходимо учитывать, что в разные периоды жизни на первый план выступают различные функции памяти, иные типы внимания, меняется мотивация, но в целом взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с информацией. Это становится возможным, если он владеет знаниями о своих особенностях как субъекта обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению [3].

Однако главные трудности обучения у взрослого человека носят психологический характер. Причина кроется, с одной стороны, в том, что взрослый, желающий достичь поставленной цели, стремится изменить себя к лучшему, приобретая и совершенствуя знания умения и навыки, но, с другой стороны, испытывает страх перед взятой на себя ответственностью: привычка к стабильному, устоявшемуся быту вступает в противоречие с неизбежными грядущими изменениями [2]. Взрослые зачастую сомневаются в своих способностях к обучению, недооценивают или, наоборот, переоценивают их; боятся выглядеть некомпетентными на фоне других обучающихся. Такие сильные стрессовые ситуации, связанные с образовательным процессом, препятствуют формированию устойчивой длительной мотивации обучающихся. Многим взрослым людям бывает некомфортно, иногда просто страшно оказаться в позиции ученика. Особенно это касается лиц, занимающих определенное социальное положение на административной лестнице. Сегодня сложность обучения взрослых усугубляется еще и тем, что все они испытали на себе воздействие консервативной, когнитивной педагогической парадигмы со всеми присущими ей недостатками, такими как: догматический тип обучения, лекционная форма проведения занятий, отрыв обучения от жизни, преобладание технократического мышления, ориентация на усвоение готовых знаний и индивидуальные формы работы. Несформированность установки на необходимость образования на протяжении всей жизни для современного человека. Непрерывности обучения может также препятствовать отсутствие необходимых для этого представлений о себе как существе познающем, о своих способностях, особенностях восприятия и усвоения учебного материала, информационных потребностях. Поскольку для взрослого человека любого возраста обучение становится одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом, он всегда хочет знать, зачем и почему ему нужно изучить именно этот материал. Тем самым, в отличие от ребенка, его смысловые

установки и мотивация обучения гораздо более осознанны и отличаются четкостью и проявленностью.

Особую роль в оптимизации образовательного процесса играет отбор его оптимального содержания, соответствующего не только определенным общественным требованиям, но и *реальным* учебным возможностям обучающихся. Учебные возможности – это укрупненный параметр, который отражает достигнутый и потенциально возможный уровень развития обучающихся в когнитивном, деятельностном и личностном аспектах, а также характеризует степень эффективности организации их учебно-познавательной деятельности [4]. При оптимальной нагрузке обучающиеся достаточно быстро и прочно овладевают максимальным по объему учебным материалом без превышения установленных в учебной программе часов взаимодействия с преподавателем, при этом полностью восстанавливая учебную работоспособность за отведенное на отдых время [1].

Сбалансированное отношение между объемом и сложностью учебного материала крайне важно в оптимизации образовательного процесса. Так, если объем и содержание ниже оптимального уровня, наблюдается снижение мотивации, уменьшение темпов интеллектуального развития. Если же объем и сложность, наоборот, выше оптимального уровня, обучающиеся испытывают переутомление на занятиях и при выполнении домашнего задания, что постепенно приводит к снижению общей работоспособности, возникновению невосполнимых пробелов во владении иностранным языком, что стремительно снижает мотивацию к познавательной деятельности не только в рамках занятий, но и в сфере других активных видов времяпрепровождения, способствующих целостному развитию личности.

Рассуждая о характеристиках содержания образования, необходимо различать понятия «трудность» и «сложность» содержания с точки зрения их объективности/субъективности.

Сложность содержания образования является его объективной характеристикой, так как она может иметь четкое числовое и словесное выражение в системе образовательного процесса, определяет количество и систему образовательных операций, которые обучающиеся должны произвести для успешного овладения образовательной программой.

Трудность содержания образования – субъективное понятие, так как определяется степенью соответствия содержания реальному опыту познавательной и практической деятельности каждого отдельного обучающегося, его потребностям и интересам. Кроме того, трудность напрямую зависит от времени, которое обучающийся может и хочет выделить на усвоение материала: чем меньше времени, тем больше затруднений [1].

Оптимизация содержания образования напрямую зависит от совершенствования всех компонентов методической системы обучения в рамках дополнительной образовательной программы. Необходимо уделить особое внимание выбору оптимальной структуры, содержания, форм и методов обучения.

В рамках дополнительного образования, большое внимание должно быть уделено организации самостоятельной работы обучающихся вне аудитории. Для того чтобы обучающийся сам мог отслеживать и по возможности влиять на уровень трудности содержания, предлагается давать задания следующего типа: проанализируйте примеры из жизни, научно-популярной литературы, средств массовой информации; решите одну и ту же коммуникативную задачу *несколькими* способами и т.д. [2].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что оптимизация образовательного процесса является важной задачей современной андрагогики, которую невозможно решить без учета индивидуальных физиологических, психологических и социальных особенностей взрослого контингента обучающихся.

Список литературы

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-познавательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. *Беспалько В.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 336 с.
3. *Василькова Т.А.* Основы андрагогики. – М.: Наука, 2016. – 256 с.
4. *Цыркун И.И.* Педагогическая инноватика [Электронный ресурс]: науч.-метод. пособие. – Минск: БГПУ, 1996. – 136 с. – URL: <http://kped.bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/Books/Педагогическая%20инноватика.pdf> (дата обращения: 07.05.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Каницур Анна Германовна

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

Бердникова Наталья Сергеевна

*студентка гр. 741\2 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: ns-berd@yandex.ru*

USING MOBILE APPS AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Anna Kantsur, Ph.D

*Associate Professor at the Chair of the Foreign Language Teaching
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: ankantsur@mail.ru*

Аннотация: рассматривается использование мобильных приложений на уроке иностранного языка; представлены преимущества применения мобильных приложений на уроке иностранного языка; рассмотрены такие мобильные приложения, как LearningApps, Popplet, Kahoot и Quizlet.

Ключевые слова: мобильные приложения, урок иностранного языка, LearningApps, Popplet, Kahoot, Quizlet.

Abstract: the article presents the research on using mobile at a foreign language lesson. The features and benefits of using such mobile apps as LearningApps, Popplet, Kahoot and Quizlet at a foreign language lesson are demonstrated.

Key words: mobile apps, the foreign language lesson LearningApps, Popplet, Kahoot, Quizlet.

Образовательный процесс подвергся определенным изменениям из-за активного внедрения в него различных ИКТ и мобильных технологий.

Сегодня в мире 5,11 миллиарда уникальных мобильных пользователей, что на 100 миллионов (2 %) больше, чем в прошлом году. По мере технического прогресса мобильные устройства получают новые технические возможности, растут скорость и безопасность при передаче личных данных. Мобильные телефоны, смартфоны, планшеты становятся главной составляющей цифровой жизни людей.

Под мобильными устройствами следует понимать компактные портативные устройства, работающие под управлением операционной системы (например, iOS, Android, Windows Phone и т. д.), поддерживающие работу в мобильных сетях и технологию Wi-Fi. Характерными особенностями мобильных устройств считаются малый размер, легкость применения, обеспечение коммуникации и работы в Интернете, совместимость с компьютерами и ноутбуками, длительное время работы, быстрое включение и выключение. С распространением мобильных устройств увеличивается и популярность различных мобильных приложений [1].

Что касается непосредственно предметной области «Иностранный язык», то использование обучающих мобильных программ поможет создать «основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки» [6].

Исследование обучения английскому языку показывает, что подобное обучение всегда связывалось с применением технических средств. Например, широкое использование приобрели лингафонные кабинеты, с помощью которых можно освоить разные навыки иностранной речи: языкового общения,

культуры речи, аудирования, чтения, устной речи, грамматики языка и формирования богатого словарного запаса. Применяются технические средства с целью воспроизведения речи носителей языка на уроках. Значительную известность приобрели компьютерные средства для обучения языку – обучающие программы, электронные словари и др. Широко распространено применение аудио- и видеокурсов по иностранным языкам [5].

Применение мобильных приложений с целью изучения иностранного языка предоставляет обучающимся больше возможностей для постоянного доступа к различным УМК и дополнительным материалам для обучения. Интеграция мобильных устройств в процесс обучения иностранному языку имеет ряд серьезных преимуществ:

- свободный доступ к учебным материалам в любом месте и в любое время;

- возможность использования мобильных программ для тренировки многих аспектов речевой деятельности, включая аудирование, без применения дополнительных материалов и устройств;

- яркое предоставление материала с иллюстрациями и мультимедийными эффектами;

- автоматическая и мгновенная проверка выполненных заданий, что предоставляет ученикам возможность получать наиболее актуальную информацию об их прогрессе, программы автоматически производят анализ ошибок и предлагают соответствующие упражнения для их устранения;

- возможность продуктивного дистанционного обучения, которое в настоящий период считается весьма востребованным, позволяющим сделать обучение общедоступным, например, для таких категорий учащихся, как учащиеся с ОВЗ, учащиеся, проживающие в отдалении от базового образовательного учреждения, взрослые учащиеся, не имеющие возможности регулярно посещать очные занятия;

- являясь одной из новейших разработок в сфере обучения иностранным языкам, мобильные приложения, как правило, создаются на современном лексическом материале, отражают новейшие языковые и речевые тенденции английского языка [4].

С каждым днем мобильные приложения для изучения иностранных языков приобретают все большую популярность. Они имеют огромный потенциал в повышении результативности процесса изучения иностранных языков и призваны существенно улучшить процесс иноязычной подготовки широкого круга учащихся, раскрыть его новые стороны и превратить из трудоемкого процесса в увлекательный. Мобильные приложения обладают значительными преимуществами над традиционными методами обучения: это и интенсификация самостоятельной деятельности, и индивидуализация обучения, и повышение познавательной активности и мотивации учения [2].

Говоря о роли мобильных приложений в обучении иностранным языкам на современном этапе эволюции информационного общества, следует отметить, что их использование поможет обеспечить обучаемых аутентичным

материалом, повысить мотивацию и устранить языковой барьер, индивидуализировать и сделать гибким обучение, позволит сочетать обучение с развлечением, активизировать информационный обмен и осуществлять обратную связь.

Изучив несколько мобильных приложений, мы выделили следующие мобильные приложения, которые помогут создать информационно-образовательную среду на уроке иностранного языка. Данные приложения имеют возрастные ограничения 4+, предназначены для любого уровня владения иностранным языком, являются бесплатными либо имеют бесплатную версию, работают на всех операционных системах.

1. LearningApps.org (<https://learningapps.org>) – это бесплатный сервис для поддержки процесса преподавания или самостоятельного обучения с помощью интерактивных модулей. Пользователи могут использовать имеющиеся модули, модифицировать их и создавать новые модули с использованием предлагаемого конструктора и шаблонов. Интерактивные задания скомпонованы по предметным категориям. Имеются версии сайта и задания (модули) на русском, английском, немецком, французском, испанском, итальянском и других языках.

Ряд приложений сервиса позволяет создавать следующие типы заданий:

- задания на соотнесение и соответствие;
- множественный выбор, в том числе с мультимедийным контентом;
- видеоматериал с заданиями-вставками к видеофрагментам;
- задания на множественный выбор с мультимедийным содержанием (викторина);
- лента времени;
- задания на установление правильного порядка [3].

2. Kahoot (<https://kahoot.com>) – сервис для создания онлайн-викторин, тестов и опросов. Данная программа может эффективно использоваться в дидактических целях.

Ученики могут отвечать на созданные учителем тесты с планшетников, ноутбуков, смартфонов, то есть с любого устройства, имеющего доступ к Интернету.

Созданные в Kahoot задания позволяют включить в них фотографии и видеофрагменты. Темп выполнения викторин, тестов регулируется путем введения временного предела для каждого вопроса. При желании учитель может ввести баллы за ответы на поставленные вопросы: за правильные ответы и за скорость. Табло отображается на мониторе учительского компьютера. Для участия в тестировании учащиеся просто должны открыть сервис и ввести PIN-код, который учитель предоставляет со своего компьютера. Ученику удобно на своем устройстве выбирать правильный ответ. Варианты представлены геометрическими фигурами. Использование данного сервиса может быть хорошим способом оригинального получения обратной связи от учащихся.

3. Quizlet (<https://quizlet.com>) – бесплатный онлайн-сервис для создания и применения флеш-карточек и обучающих игр различных видов и категорий (языки, культура, математика, география и др.). Основой данного приложения являются сэты (sets) – списки слов, перечни различных понятий, картинок или фотографий с описанием.

Quizlet предлагает шесть способов изучения слов. Четыре из них являются учебными (“Flashcards”, “Learn”, “Speller”, “Test”), два – игровыми (“Scatter”, “Gravity”). Кратко рассмотрим каждый из них.

- Flashcards – способ ознакомления и заучивания слов. В данном режиме электронные карточки можно листать, переворачивать, перемешивать, прослушивать; отмечать трудные слова (звездочкой); выбирать уровень сложности и т. д.

- Learn – способ закрепления изученных слов. В данном режиме система предлагает, например, определение, а пользователю необходимо вписать термин. Слова, в которых делаются ошибки, появляются чаще. Здесь также имеется функция прослушивания фраз.

- Speller – способ закрепления слов, развития аудирования и правописания. Прослушав диктора, необходимо набрать услышанное слово/фразу. Нажав на “Replay audio”, можно еще раз прослушать.

- Test – способ проверки степени усвоения изученных слов, который включает в себя четыре варианта заданий: written, marching, multiple choice, true/false. Тест можно распечатывать, а также изменять, отмечая/убирая пункты в панели настроек справа.

- Scatter – обучающая игра, цель которой – быстро найти соответствие. Перед игроком находятся разбросанные карточки (на одних написаны слова, на других – их дефиниции/перевод).

- Gravity – обучающая игра, напоминающая собой тетрис. Сверху вниз падают астероиды. Внутри астероидов написаны дефиниции, наша задача – быстро вписать слово, чтобы не дать астероиду достигнуть Земли. Скорость падения постепенно увеличивается.

4. Popplet (<http://popplet.com>) – сервис, позволяющий создавать ментальные карты.

С его помощью возможно:

- добавлять элементы с текстом, картинками;
- добавлять видео с YouTube и Vimeo;
- менять цвета каждого элемента и фон карты в целом;
- совместно редактировать карту;
- сохранять карту в виде картинки или pdf-файла;
- работать над одной картой совместно (данный пункт является удобным для учащихся: работая в группах, они могут создавать совместно одну ментальную карту).

Изучение иностранного языка с использованием мобильных устройств – увлекательный, простой и относительно новый метод преподавания иностранному языку. Обучение английскому языку подразумевает, что процесс

будет постоянным, соответственно, обучение с использованием мобильных приложений, с применением гаджетов, которые всегда под рукой у нынешних учеников и учителей, является хорошей перспективой повышения качества и интенсивности обучения, поэтому приложения quizlet, learningapps, kahoot, popplet могут быть использованы на уроках иностранного языка. Использование мобильных приложений во время уроков помогает ученикам снизить эмоциональное напряжение, снять усталость, у них повышается интерес, наблюдается положительный настрой.

Список литературы

1. Дендев Б. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Б. Дендева. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – С. 320.

2. Думачев Л.Л., Смолина Л.В. использование мобильных приложений для развития иноязычных лексических навыков обучающихся в неязыковом вузе // Международный студенческий научный вестник. – № 1. – 2017.

3. Каницур А.Г., Мосина М.А. Потенциал сервиса LearningApps.org в языковом образовании // Новые технологии в образовательном пространстве одного и иностранного языков: Матер. V Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь: Изд-во Перм. политех. ун-та, 2013. – С. 63–69.

4. Проницева Ю.В. Интеграция мобильных приложений в процесс обучения иностранному (английскому) языку: преимущества, недостатки, перспективы развития: статья // [Без названия сборника]. – [Без места издания], 2014.

5. Самохина Н.В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку: развитие традиций и поиск новых методических моделей // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6–3. – С. 591–595.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) от 29.12.2014. [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/55170507/>

ПОДКАСТЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Каницур Анна Германовна

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

Мазунина Елизавета Андреевна

*студентка гр. 741/2 факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: mazinina.liza@yandex.ru*

PODCASTS AT THE ENGLISH LESSONS AS A MEAN OF CREATING THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Anna Kantsur, Ph.D

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

Elizaveta Mazunina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741\2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: mazunina.liza@yandex.ru*

Аннотация: рассмотрены понятия «информационно-образовательная среда», «подкастинг», проведен краткий обзор видов подкастов, их преимуществ и использования для развития иноязычных умений аудирования, чтения, письма и говорения; продемонстрированы наиболее популярные ресурсы и их особенности.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, подкасты, методы обучения английскому языку, аудирование, веб-ресурсы.

Abstract: the publication covers the topic of podcasts in English class. This article discusses the concept of “information-educational environment”, “podcasting”, provides a brief overview of the types of podcasts, their advantages and use to develop skills for listening, reading, writing and speaking. Also the most popular resources and their features are demonstrated.

Key words: informational-educational environment, podcasts, methods of teaching English, listening, web-resources.

Современные дети относятся к поколению «цифровых аборигенов» и проводят большую часть своего свободного времени в Интернете, поэтому трудно представить процесс обучения без использования каких-либо информационных технологий и веб-ресурсов. Глобальная Сеть создает условия для получения любой необходимой информации как учениками, так и учителем в любой точке планеты (страноведческий материал, статьи из газет и журналов, новости современного мира и т. п.).

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия для практического овладения языком, т. е. учителю нужно выбрать такие методы и приемы, чтобы каждый ученик смог проявить себя в процессе обучения иностранному языку. Веб-ресурсы помогают осуществить лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивают дифференциацию обучения с учетом способностей, склонностей и уровня учащихся.

В рамках данной статьи нам представляется целесообразным изучить технологию подкастинга. Эта технология имеет определенные преимущества, так как современные ученики проводят около одиннадцати часов в Интернете,

подкасты могут их заинтересовать как еще одна возможность использования Сети. Это и привело нас к включению современных подкастов в урок.

В соответствии с ФГОС, основная общеобразовательная программа общего образования должна обеспечиваться современной информационно-образовательной средой. В концепции информатизации сферы образования Российской Федерации сформулировано определение термина: «Информационная среда – это совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно, с разными целями и в разных смыслах» [2, с. 101].

Обучение иностранному языку было трудно представить без помещения ученика в естественную языковую среду. Но с появлением новой информационно-образовательной среды появляется возможность обучаться вне этой языковой среды, так как современные технологии (Интернет, видеоконференции, электронная почта и др.) способны организовать общение с носителями языка без непосредственного контакта [3, с. 96]. Так как дидактический потенциал информационных технологий и методика их применения для целей обучения иностранному языку еще недостаточно изучены, мы остановили свой выбор на технологии подкастинга, которая помогла нам создать условия для формирования информационно-образовательной среды (ИОС).

Подкастинг – одна из технологий Веб 2.0, которая представляет собой особый формат аудио- и видеопередач, публикуемых в Интернете. Подкаст позволяет прослушивать аудиофайлы и просматривать видеопередачи в удобное для пользователя время [4].

Главной целью подкастов является мотивация обучающихся к изучению новых слов и выражений, которые обычно используются в общении. Они предоставляют обучающимся ценные возможности для развития умений разговорной речи в улучшенной среде, которая способствует совместному и автономному обучению. Все больше учителей предпочитают использовать подкастинг в процессе преподавания, поскольку это стимулирует обучение с помощью креативных технологий и открытых линий коммуникации. В связи с этим выявлены преимущества подкастинга [1, с. 30]:

- доступность,
- архив уроков,
- обновления,
- непрерывное изучение,
- творческое обучение [1, с. 30].

Существует огромное множество вариантов использования подкастов на уроке английского языка для развития всех видов речевой деятельности. Безусловно, аудирование и говорение намного легче организовать при помощи подкастов, но с их помощью можно создавать условия и для развития умений чтения и письма.

Во-первых, подкасты – отличный ресурс для аудирования (listening comprehension). Большинство подкастов, направленных на изучение английского языка, содержит список слов (vocabulary list) и вопросы на аудирование с пониманием основного смысла (listening for gist), преподавателям остается только составить задания на аудирование с полным пониманием текста (listening for detail).

Во-вторых, подкасты используются для развития умений иноязычного письма. На основе прослушанной аудиозаписи обучающимся может быть предложено написать сочинение, выражающее свое мнение об услышанном (opinion essay), используя информацию, данную в подкасте. Сочинение «за и против» (for and against essay) также является одним из вариантов развития письма при помощи подкастов, в котором обучающиеся могут воспользоваться аргументами, приведенными в аудиозаписи. При помощи сочинения-описания (descriptive essay) ученикам может быть предложено описать то, что они слышали.

В-третьих, подкасты – отличный способ улучшить навыки иноязычного чтения. Одним из способов может стать чтение вместе с диктором под аудиозапись. Таким образом, ученики будут легче распознавать слова, если они уже слышали его от носителя языка.

В-четвертых, подкасты хорошо подходят для улучшения умений иноязычного говорения. После изучения определенной темы можно дать обучающимся задание составить двухминутный монолог (minutes talk) и записать аудиофайл. Студенты могут записать свой собственный подкаст также на диктофон в телефоне или в режиме онлайн. Задания могут быть любыми: монолог (talk) по изученной теме, пересказ или анализ текста, составление собственной истории, диалога, интервью, дебатов, радиопрограммы, аудиогиды.

Сайт BBC Learning English (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish>) является одним из лучших сайтов, в котором работа с видеоподкастами удобно организована. Каждый преподаватель может использовать видеоподкасты и задания с этого сайта для своих уроков, так как они разделены не только по уровням владения языком, но и по грамматическим и лексическим темам. Присутствует такая рубрика, как 6 minute English со скриптами, объяснениями слов и выражений и ссылками на статьи по теме. Новый подкаст появляется каждую неделю. В поисках подходящей темы можно посмотреть разделы People and Places, Entertainment, London Life, Weekender в архивах BBC Learning English.

British council (<https://learnenglish.britishcouncil.org/>) является одним из наилучших веб-ресурсов для изучения английского языка. В отличие от BBC Learning English, где находятся только видеоподкасты, на данном сайте представлены аудиоподкасты и задания к ним. Хорошо структурированные задания и пояснения к ним помогают изучающим английский язык, в особенности школьникам, выполнять задания без особых трудностей. Также

British Council предоставляет подкасты и для бизнес-английского на такие темы, как writing CV, public relations, trend analysis.

Сайт Listen in English (<https://listeninenglish.com/>) является самым разнообразным, самым большим и самым интересным сайтом с подкастами. Здесь представлены видеоподкасты, разделенные на типы, в зависимости от желания пользователя можно выбрать новостные видеоподкасты, вырезки из сериалов, записи премий, таких как «Оскар», академические видео. Подкасты разделены на уровни владения языком, от легкого до сложного, по типу акцента и по длительности подкаста. Учителя могут сделать уроки разнообразными и увлекательными с помощью вырезок из сериалов.

Daily ESL (<https://www.dailyesl.com/>) – отличный сайт для тренировки аудирования, так как здесь представлены только аудиоподкасты. Темы не так разнообразны, как на предыдущих сайтах, но охватывают базовые части программ, поэтому каждый преподаватель сможет найти здесь подходящий подкаст. Стоит отметить, что каждый подкаст включает задания на говорение, что, несомненно, является одним из его достоинств.

В заключение необходимо сказать, что подкаст является одним из наиболее увлекательных обучающих инструментов для формирования информационно-образовательной среды, которая обладает неопределимым преимуществом аутентичности. Подкасты разнообразны и вариативны, что обеспечивает учет интересов обучающихся при организации урока.

Список литературы

1. Мусина А.А., Шкилев Р.Е. Преимущества использования подкастов при обучении английскому языку учащихся старших классов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 1. – С. 29–32.

2. Наливалкин А.Ю. Анализ понятия информационно-образовательной среды // Вестник РМАТ. – 2012. – № 1. – С. 101–103.

3. Обдалова О.А. Информационно-образовательная среда как средство и условие обучения иностранному языку в современных условиях // Язык и культура. – 2009. – № 3. – С. 93–103.

4. Сысоев П.В. Информационно-коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. – М. : Либроком, 2013. – 262 с.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Канцур Анна Германовна

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

Михалицына Евгения Андреевна

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

PRACTICE-ORIENTED PROJECT AS A RESULT OF TEACHING SCHOOL PRACTICE

Anna Kantsur, Ph.D

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

Evgenia Mihalitsina

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

Аннотация: рассматривается практико-ориентированный проект как результат производственной педагогической практики в образовательном учреждении; даны характеристики практико-ориентированного проекта; представлен разработанный и проведенный во время педагогической практики практико-ориентированный проект.

Ключевые слова: практико-ориентированный проект, методы, приемы, средства, формы обучения.

Abstract: the article analyses the practice-oriented project as a result of teaching school practice. The characteristics of the practice-oriented project are revealed. The article presents practice-oriented project, which was carried out at school.

Key words: practice-oriented project, teaching methods and techniques, aids, interaction patterns.

Последнее время все больше обсуждается несоответствие профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов требованиям профессионального стандарта педагога и задачам ФГОС общего образования, прежде всего это касается формирования метапредметных и личностных образовательных результатов. При этом отмечается низкий

уровень практической подготовки выпускников, недействительный (репродуктивный) характер технологий подготовки будущих педагогов.

Одним из способов решения этих проблем является деятельностно-ориентированный подход. Данный подход – одно из ведущих направлений в процессе практико-ориентированной подготовки педагогических работников. Этот подход дает возможность осуществить синтез двух процессов: формирования системы научного знания и базовых практических компетенций студентов, что является основой для реализации профессиональной деятельности будущих педагогов. Одной из форм деятельностно-ориентированного подхода в процессе подготовки будущих учителей немецкого языка является создание и проведение индивидуальных проектов, дающих возможность осуществить интеграцию двух процессов: обучения и прохождения учебных и производственных практик [1, с. 3].

При осуществлении практико-ориентированного проекта у студентов есть возможность апробировать в своей практической деятельности методы, приемы, средства или формы обучения, с которыми они познакомились в ходе изучения методики обучения иностранному языку. Во время проведения проекта студент наблюдает за результатами своей практической деятельности и анализирует особенности, преимущества и недостатки применяемых методов, приемов, средств или форм обучения, благодаря чему развивается его профессиональная компетентность [1, с. 15].

Практико-ориентированный проект представляет собой специальным образом оформленную детальную разработку определенной проблемы (или технологии ее решения), нацеленную на достижение позитивного практически значимого результата [3, с. 1].

Основная цель практико-ориентированного проекта – обеспечить взаимосвязь системы теоретических знаний по изучаемым разделам методики обучения иностранному языку и практического опыта студентов. В ходе работы над проектом студенты исследуют вопросы, имеющие непосредственную связь с содержанием изучаемой дисциплины и их педагогической деятельностью. В процессе работы над проектом у студентов развиваются умения саморефлексии своей профессиональной деятельности. Рефлектируя происходящие процессы и апробируя на практике новые подходы, студенты учатся более эффективно проектировать занятия [1, с. 6].

Особенностями практико-ориентированного проекта являются: реалистичность реализации, доступность изложения, возможность использования проекта в практике других педагогов, решение важной для педагогов-практиков проблемы на текущий момент [2, с. 2].

На сегодняшний день практико-ориентированный проект активно используется немецким культурным центром им. Гете как инструмент профессионального развития. Каждый курс повышения квалификации от Гете-института заканчивается групповым проектом. В одном из таких проектов нам удалось участвовать. В данной статье нам представляется целесообразным осветить практико-ориентированный проект, который был реализован в ходе

курса повышения квалификации по программе «Учимся обучать немецкому языку: программные требования и планирование урока немецкого языка».

Практико-ориентированный проект создавался в группе, которая состояла из двух человек. Изучив теоретические материалы курса «Учимся обучать немецкому языку: программные требования и планирование урока немецкого языка», мы выбрали методическую тему «Дифференцированное обучение». В каждом классе есть учащиеся, которым трудно изучать немецкий язык, и учащиеся, которые достаточно быстро и легко осваивают новую информацию. Как следствие, на уроке есть ребята, которые достаточно свободно могут говорить, и есть те, кому не хватает образцов, клише.

Для решения этой проблемы нами был сформулирован практико-ориентированный вопрос: «Как изменится речевая активность учеников, если при планировании уроков мы будем принимать во внимание дифференцированное обучение?»

В соответствии с вопросом нами были разработаны индикаторы, при помощи которых нам удалось понять, успешен наш проект или нет. Например, у учащихся есть больше желания (нет страха) говорить по-немецки; учащимся проще выполнять задания, чем раньше; учащиеся выполняют задания без помощи учителя.

Были разработаны также анонимные анкеты-опросы для учащихся, с помощью которых мы могли оценить проект не только по нашим наблюдениям, но и по тому, как ребята чувствуют себя на уроке и как они себя оценивают.

Практико-ориентированный проект был проведен в двух группах. Первая группа состояла из 13 учеников 6-го класса школы с углубленным изучением немецкого языка. Учащиеся имели языковой уровень А1–А2. Вторая группа, дети 10–13 лет, имела уровень владения языком А1.1. Для учеников были заранее разработаны задания разного уровня. Например, задание «Составить пересказ по тексту» по теме «Школа» было подготовлено для трех уровней:

1-й уровень: Даны предложения. Необходимо расположить их в правильном порядке.

2-й уровень: Даны предложения, но пропущены некоторые действия. Необходимо заполнить пропуски.

3-й уровень: Необходимо составить пересказ по ключевым словам в группе.

На уроке обучающиеся были разделены на три равные группы (по какому принципу, не сообщалось). Каждая группа получила задания согласно своему уровню.

Во время проведения урока было замечено, что учащиеся, которые обычно менее активны на уроке, с опорой чувствовали себя увереннее и отвечали чаще. После анализа анкет учащихся наши наблюдения подтвердились. Ребята чувствовали себя во время выполнения заданий комфортно. Они считают, что успешно справиться с заданиями им помогали готовые структуры и образцы при выполнении заданий.

Во время организации и проведения практико-ориентированного проекта мы применяли современные методы и технологии обучения; выбирали и использовали методы педагогической диагностики; анализировали содержание обучения, представленное в учебно-методическом комплекте; организовывали учебную деятельность обучающихся с использованием возможностей образовательной среды; учитывали возрастные и индивидуальные особенности учащихся; овладевали стратегиями целеполагания и планирования процесса обучения иностранным языкам с учетом условий и возможностей образовательной среды; приобретали опыт организации активной учебно-познавательной и воспитательной деятельности школьников на разных этапах обучения.

Все вышесказанное отвечает заявленным требованиям, прописанным в программе практики, что дает право использовать такую форму отчетности, как практико-ориентированный проект во время производственной педагогической практики в образовательном учреждении.

Список литературы

1. *Канцур А.Г.* Методические материалы для проведения практико-исследовательских проектов в вузах. Направление подготовки 44.04.05 «Педагогическое образование» / 45.03.02 «Лингвистика». Профили: «Иностранный язык (немецкий)», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2017. – 26 с.

2. Методические рекомендации для педагогических работников, готовящихся к итоговой аттестации в рамках курсовой подготовки по форме: практико-ориентированный проект : электронный научно-методический журнал Костромского областного института развития образования. [Электронный ресурс]. – Кострома: КОИРО, 2012. – URL: <http://www.eduportal44.ru> (дата обращения: 19.06.2018).

3. *Осинова Л.Г.* Общие требования к исследовательским проектам педагогов (методические рекомендации) // Электронный научно-методический журнал Костромского областного института развития образования. [Электронный ресурс]. – Кострома: КОИРО, 2009. – URL: <http://www.eduportal44.ru/koiro/enpj/DocLib5/Проекты.Требования.doc> (дата обращения: 19.06.2018).

4. *Karin Ende.* DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung – München: Goethe Institut e.V., 2013. – 152 Seiten.

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Канцур Анна Германовна

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

Ракина Алена Павловна

*студентка 741/2 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: alyonarakina@mail.ru*

PROJECT ACTIVITIES AT THE LESSON OF FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL USED FOR DEVELOPING META-SUBJECT OUTCOMES

Anna Kantsur, Ph.D

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

Alyona Rakina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741/2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: alyonarakina@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматривается решение проектных задач как средство формирования метапредметных результатов младших школьников. Обосновывается утверждение о том, что формирование метапредметных результатов в начальной школе необходимо в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта нового поколения. Раскрываются возможности использования проектных задач в формировании метапредметных результатов школьников. Рассмотрено понятие «проектная задача» и ее структура, приведен пример проектной задачи на уроке английского языка, нацеленной на формирование метапредметных результатов.

Ключевые слова: проектная задача, метапредметные результаты.

Abstract: the article presents research on using project activities for developing meta-subject outcomes of primary school children. The formation of meta-subject outcomes is indispensable since it is required by the Federal State Educational Standard. The article unfolds the concept of project activities and their structure, represents an example of project activity aimed at improving meta-subject outcomes.

Key words: project activity, meta-subject outcomes.

В настоящее время одной из основных тенденций в современном

образовании является положение о том, что успешность обучения напрямую зависит от сформированности общих учебных действий, которые имеют приоритетное значение над узкопредметными навыками и знаниями [6]. Данный факт обусловлен тем, что общеобразовательные учреждения России произвели переход на федеральный государственный стандарт нового поколения. Отличительной особенностью нового ФГОС является деятельностный подход, ставящий главной целью процесса обучения развитие личности обучающегося, что подразумевает не только получение знаний, но и формирование умений действовать компетентно [4]. Современная система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков; требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов [3]. Под метапредметными результатами освоения учебного предмета понимаются способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Говоря о формировании метапредметных результатов на уроке английского языка, стоит сказать, что уроки всегда отличаются разнообразием приемов и технологий, применить которые предоставляется возможность преподавателю с целью достижения не только предметных и личностных, но и метапредметных результатов. На уроках английского языка в начальной школе обучающиеся учатся самостоятельно ставить цели обучения, формулировать задачи в учебной и познавательной деятельности. Также особенностью урока английского языка является то, что преподаватель имеет возможность применить его интеграцию с другими учебными предметами, такими как русский язык, история, география, биология и другими, что способствует повышению мотивации обучающихся к познавательной деятельности и образовательному процессу. Выполняя различные упражнения, обучающиеся формируют навык самостоятельного планирования путей достижения поставленных целей, в том числе альтернативных, выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач. Различные учебные ситуации позволяют школьникам научиться использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств и мыслей. Учебные ситуации или квазиреальные ситуации составляют основу проектных задач.

Кандидат педагогических наук А. Б. Воронцов под проектной задачей понимает задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное изменение группы детей. Важно отметить, что проектная задача всегда носит групповой характер [3].

Структура проектной задачи состоит из нескольких этапов. Первым этапом является описание проблемной (квазиреальной, модельной) ситуации,

постановка задачи (задача должна быть сформулирована самими детьми по результатам разбора проблемной ситуации). Второй этап подразумевает систему заданий, которые предназначены для выполнения группой обучающихся. Количество заданий в проектной задаче – это количество действий, которые необходимо совершить, чтобы задача была решена (создан какой-то реальный «продукт», который можно представить публично и оценить). Третий этап содержит итоговое задание и является этапом сборки «продукта», оформления итогового результата.

Педагогами А.Б. Воронцовым, В.М. Заславским и др. выделяются определенные этапы работы над проектной задачей: анализ ситуации (надо ли ее разрешать?), а также переформулирование ее в проблему (в чем проблема); выявление дефицитов, их типов, установление приоритетов ценностей; оценка необходимости восполнения дефицита. Формулирование принципов отбора целей (зачем двигаться в этом направлении?); быстрая и точная постановка (принятие) цели действия, выработка критериев постановки и достижения цели (куда придем в итоге?); поиск средств, возможных путей решения – перевод проблемы в задачу; выбор средств решения проблемы (адекватных способов действий) (что будем делать и каким будет результат?); решение проблемы (реальное продуктивное действие); анализ полученного результата, соотнесение его с проблемой (разрешена ли проблема?); представление окружающим полученного результата («продукта») [3].

Общая структура проектной задачи связана напрямую с общим способом решения проблемных ситуаций и, как правило, включает в качестве основных этапов анализ, моделирование и синтез (см. рис. 1) [2].



Рис. 1. Структура проектной задачи

На этапе моделирования исходной ситуации осуществляется анализ общей задачи, выделяются отдельные предметные составляющие данной задачи, что служит основой для выбора средств и способов работы с этими

составляющими. Этап синтеза подразумевает объединение полученных результатов, касающихся отдельных сторон рассматриваемой ситуации, в единый «продукт». Стоит отметить, что на этапе синтеза возврат к этапу анализа с целью сопоставления полученных результатов с поставленной задачей и при необходимости ее коррекции является вполне естественным [3].

С помощью проектных задач преподаватель имеет возможность создать условия для формирования множества метапредметных результатов. Проектная задача всегда подразумевает получение результата (продукта), которым может являться постер, театральная постановка, письмо и т.д. Ставя перед собой цель и выбирая пути ее достижения, школьники развивают навыки целеполагания и планирования, овладевают способностью поиска средств решения поставленных задач, определяя наиболее эффективные среди них. Часто проектные задачи имеют элементы творчества, что способствует освоению обучающимися способов решения проблем творческого характера. Обучающиеся овладевают навыком восприятия информации в различных видах: видео, аудио, текст, изображения и навыком передачи информации в различных видах. Проектные задачи, включающие задания поискового характера, формируют умение обучающихся выполнять поиск в различных источниках и умение работать с найденной информацией: обрабатывать, анализировать, организовывать, передавать. Выполняя проектные задачи, обучающиеся начальных классов способны освоить начальные формы познавательной и личностной рефлексии, так как большинство проектных задач включают в себя рефлексивный этап в виде анкеты или таблицы, что позволяет школьникам произвести адекватную самооценку, оценку успеха собственной учебной деятельности, оценку результатов учебной деятельности товарищей. Большинство проектных задач подразумевают групповую форму работы, что способствует формированию готовности обучающихся слушать собеседника, вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и аргументированно излагать свою. Работая в команде, обучающиеся овладевают умением договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.

Чтобы раскрыть возможности использования проектных задач как средства формирования метапредметных результатов, рассмотрим проектную задачу для 4 класса «Christmas in England». Данная проектная задача является предметной, реализуется в течение двух уроков английского языка. Проектная задача направлена на введение нового лексико-грамматического материала по теме «Рождество» и его отработку.

Центральной задачей (проблемной ситуацией) проектной задачи является создание постера и рассказа о рождестве в Англии на английском языке для англоговорящего друга, который ничего не знает об этом празднике.

Обучающимся предлагается выполнить несколько заданий, с увеличением по сложности, начиная со введения новой лексики и заканчивая составлением собственного рассказа с ее использованием.

Проектная задача состоит из пяти заданий:

В задании 1 обучающимся предстоит самим разгадать зашифрованные слова по теме «Рождество», чтобы поделиться ими с марсианином Джо.

Выполняя задание 2, обучающимся необходимо произвести соотнесение новой лексики с определениями, что поможет предотвратить недопонимание.

В задании 3 обучающимся предлагается прочитать текст, содержащий информацию о праздновании рождества в Англии с целью извлечения необходимой информации, которая поможет ребятам определить, какие из следующих утверждений являются правдой, а какие – ложью.

Выполняя задание 4, обучающимся необходимо собрать всю информацию, полученную из предыдущих заданий и использовать ее, чтобы создать первую часть конечного «продукта» – постер.

Заданием 5 является то, что обучающимся необходимо составить небольшой рассказ, используя новую лексику и выражения из текста, и приготовить его презентовать, опираясь на плакат.

Оценка промежуточных результатов происходит самостоятельно, но с контролем преподавателя, при этом используется таблица «Оценивание результатов проектной задачи» (см. таблицу).

Таблица

Оценивание результатов проектной задачи «Christmas in England»

Задания	5	4	3	2	1	0
Наличие новой лексики	9-10 слов	7-8 слов	5-6 слов	3-4 слова	1-2 слова	нет
Наличие фактов из текста	5	4	3	2	1	нет
Вклеены изображения	9-10	7-8	5-6	3-4	1-2	нет
Добавлены свои рисунки	да	-	-	-	-	нет
Общая презентация	Участвовали все члены команды, не было пауз и ошибок	Участвовали все члены команды, были небольшие паузы или ошибки	Участвовало большинство членов команды, были небольшие паузы или ошибки	Участвовали некоторые члены команды, были небольшие паузы или ошибки	Участвовали некоторые члены команды, были значительные паузы или ошибки	-

Среди планируемых метапредметных результатов стоит выделить овладение обучающимися умения работать в малых одновозрастных группах, умение вести конструктивный диалог со сверстниками и взрослыми (преподавателем). С помощью данной проектной задачи обучающиеся формируют и совершенствуют умения самоконтроля, самоорганизации

и самооценивания, что обучающимся удается с легкостью в связи с особенностями психологического и умственного развития школьников на данном уровне.

Таким образом, педагогическая значимость использования проектных задач на уроках иностранного языка заключается в том, что они создают условия для организации взаимодействия детей между собой при решении поставленной задачи, а также учат методу проектирования и позволяют обучающимся производить перенос уже известных им способов действий в модельную ситуацию. Проектные задачи позволяют обучающимся занять позицию активного участника в процессе обучения, дают возможность реализовывать и самореализовываться творчески. Также стоит отметить, что проектные задачи учат детей работать в команде [1].

В ходе решения проектных задач у обучающихся формируются способности рефлексировать (видеть проблему, предстоящие трудности и ошибки; уметь анализировать проделанную работу); ставить и достигать цели; планировать деятельность; моделировать (представлять способ действия в виде модели); проявлять инициативу при поиске способа решения проектной задачи; отстаивать свою точку зрения при взаимодействии в группе.

Список литературы

1. *Алексеева С.Д.* Проектные задачи. Формирование и оценивание метапредметных результатов: учебно-методическое пособие / С.Д. Алексеева, Т.И. Демидова. – Ижевск: Издательство ИПК и ПРО УР, 2012. – 81 с.

2. *Воронцов А.Б.* Проектная задача как «инструмент» мониторинга способов действия школьников в нестандартной ситуации учения / А.Б. Воронцов // Газета «Первое сентября». – 2007. – № 6.

3. *Воронцов А.Б.* Проектные задачи в начальной школе: Пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркин – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.

4. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. – 2009.

5. *Чумакова И.А.* Формирование универсальных учебных действий младшего школьника средствами проектно-задачной технологии / И.А. Чумакова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2012. – №11.

6. *Шалаева З.И.* Особенности обучения английскому языку младших школьников в условиях федеральных государственных образовательных стандартов / З.И. Шалаева // Известия ДГПУ. – 2014. – №1. – С. 120-124.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 7 КЛАССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ CLIL-ТЕХНОЛОГИИ

Канцур Анна Германовна

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

E-mail: ankantsur@mail.ru

Шайдуров Иван Сергеевич

*студент 748 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.Пермь*

E-mail: vsh97@mail.ru

MANAGING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES THROUGH CLIL CLASSES WITH 7 GRADE STUDENTS

Anna Kantsur,

*Ph.D Associate Professor, Methods of Teaching Department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: ankantsur@mail.ru

Ivan Shaidurov

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 748
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: vsh97@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается актуальность проблемы организации внеурочной деятельности посредством предметно-языкового обучения, а именно технологии CLIL. В статье рассматривается феномен внеурочной деятельности, исследуется предметно-языковая интеграция при организации обучения иностранному языку, а также описывается серия занятий на основе технологии CLIL для организации внеурочной деятельности учащихся седьмого класса.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, предметно-языковое обучение, технология CLIL, серия занятий.

Abstract: The article reveals the relevance of the problem of organization of extracurricular activities through subject-language learning, CLIL technology in particular. The article deals with the phenomenon of extracurricular activities, explores the subject-language integration in the organization of foreign language teaching, and describes a series of lessons based on CLIL technology for the organization of extracurricular activities for the students of the seventh grade.

Key words: extracurricular activities, content and language learning, CLIL-technology, series of classes.

Современная система образования все чаще требует внедрения новых методик преподавания, необычных вариантов подачи материала не только в урочное время, но и на занятиях внеурочной деятельности, а также технологий, позволяющих обучающимся в свободное от уроков время повышать уровень эрудиции, одновременно изучать несколько дисциплин. Они предоставляют педагогу прекрасную возможность, как можно больше внимания сконцентрировать на личности ребенка. Ведь сегодня процесс обучения все больше нуждается не столько в самом обучении, сколько в особом внимании, сосредоточенном на воспитании.

Однако для того, чтобы процесс воспитания был наиболее эффективен, необходимо задействовать оба вида деятельности: урочную и внеурочную. На сегодняшний день феномен внеурочной деятельности тщательно изучен (исследованием данного вопроса занимались такие известные отечественные педагоги как Макаренко А.С., Казаренков В.И., Бердяев Н.А., Григорьев Д.Б.), и потому, для развития разнообразных видов и форм внеурочной деятельности в образовательном учреждении существует множество прекрасных условий и необходимых требований.

Цель внеурочной деятельности – это создание условий не только для развития обучающимся своих увлечений на основе вольного выбора, но и для познания духовно-нравственных ценностей и высококультурного наследия [1, с. 18].

Внеурочная деятельность также нацелена на индивидуальный характер воспитания ребенка, причем воспитание основывается на увлеченности предметом той деятельности, которой учащийся отдает предпочтение.

Занятия внеурочной деятельности являют собой организованную деятельность в свободное от уроков время, основой которой является, прежде всего, личная заинтересованность участников. Основная задача занятий внеурочной деятельности – развитие обучающихся на образовательном, духовно-нравственном, социальном уровне. На сегодняшний день имеется широкий спектр видов и форм организации внеурочного времени.

Безусловно необходимо стараться развивать личность ученика во всех направлениях, указанных во ФГОС. Но наиболее подходящей формой организации внеурочных занятий, на наш взгляд, будет научное общество, а максимально эффективным видом внеурочных занятий – познавательная деятельность [3, с. 20].

Для того, чтобы грамотно организовать внеурочную деятельность, важно хорошо знать особенности обучающихся той возрастной категории, с которыми будет организовано занятие. Важно понимать, чем интересуются ученики, находить общие моменты для выстраивания конструктивного диалога, поддерживать обучающихся в их новых начинаниях. В нашем случае это учащиеся среднего звена общеобразовательной школы, а именно обучающиеся седьмых классов.

У обучающихся данной категории появляется крайняя заинтересованность в расширении своего кругозора, их особо привлекает

исследовательская деятельность, прежде всего, возможностью самостоятельно делать открытия в самых различных направлениях [2, с. 204].

На данном этапе, безусловно, важно постараться совместить увлечения и интересы детей с получением знаний. Это даст повышенную активность со стороны учеников, а также положительный результат и для обучающихся, и для педагога.

У учеников данного возраст (13-14 лет) начинает зарождаться особая любознательность, которая не носит стабильный, устойчивый характер, однако может послужить хорошей основой для появления и укрепления подлинных интересов и стать помощью при выборе будущей профессии. Помочь в этом обучающимся могут программы и технологии предметно-языкового обучения, а именно технология CLIL. Данная методика позволяет наряду с иностранным языком исследовать любой другой предмет. Анализом данного подхода занимались следующие мировые специалисты в области образования: Фил Болл, Джон Клегг, Дэвид Марш, Маурицио Морселли.

Технология предметно-языкового обучения CLIL, несомненно, позволяет решать достаточно широкий круг образовательных задач. Изучение иностранного языка и неязыкового предмета одновременно является дополнительным средством для достижения образовательных целей и имеет положительные стороны не только для изучения иностранного языка, но и неязыковой области. Следует отметить, что экономические, психологические и социальные аспекты данной технологии, в большинстве своем, соответствуют политическим целям мирового сообщества [Marsh, 2002].

Одновременное изучение иностранного языка и какой-либо предметной области, организованное на технологии CLIL, дает обучающимся возможность самостоятельного выбора нагрузки, учитывает их мнение и интересы, предоставляет шанс самим исправить свои ошибки. На CLIL-занятиях всегда создается комфортная рабочая атмосфера, в которой обучающиеся могут активно развиваться, совершенствовать свои навыки в различных областях знаний [Kovacs, 2014].

На основе предметно-языкового обучения была предпринята попытка разработки серии занятий по физике на немецком языке. Курс состоит из шести заседаний, посвященный таким темам как «Сила тяжести», «Сила упругости», «Рычаги», «Архимедова сила», «Сила трения», «Инерция». Каждое занятие основывается на эксперименте и являет собой небольшое исследование. Также задействована современная технология шифрования информации в QR-кодах. В процессе обучения задействованы мультимедийные упражнения. Заседания ориентированы на обучающихся седьмых классов. Использование нами, при создании занятий, технологии CLIL позволяет по новому организовать учебный процесс, а учащимся – развивать свои познавательные интересы и творческие способности за счет того, что значительно уменьшается время на изучение учебных тем. Это помогает снизить уровень тревожности, добиться ситуации успеха даже слабым ученикам. Ощущение посильности заданий дает возможность учащимся преодолевать неуверенность, стеснительность

и благотворно сказывается на результатах обучения. Реализуется индивидуальный подход к обучению за счет возможности неоднократного возврата к трудным вопросам.

Серия занятий внеурочной деятельности «Physik für kleine Gelehrte» будет новой, необычной и особенно актуальной, так как предметно-языковое обучение, имея практику успешного применения во многих странах, еще не нашло широкого распространения в российских школах.

Разработанные занятия являются комбинированными и включают в себя:

1. просмотр видеофильма;
2. естественно-научный эксперимент;
3. нахождение причин наблюдаемым явлениям;
4. моделирование явлений окружающего мира.

Таким образом, разработанная серия занятий на основе технологии CLIL позволит обучающимся иначе воспринимать учебный материал. Предметно-языковое обучение иностранному языку значительно повышает мотивацию у обучающихся к изучению иностранного языка, благодаря данной технологии ученики ясно представляют, какую функцию несет в себе изучение иностранного языка – язык, в данном случае, используется для решения конкретных задач. И как следствие, изучение языка становится более осознанным.

Список литературы

1. Губенков. С.Ю. Новая организация внеурочной работы по техническому творчеству в средних профтехучилищах М, 2002. – С. 16–22,
2. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: Учебное пособие. — М.: Владос, 2005. – 204 с.
3. Ильина Т.А. Педагогика школы. М, 2002. – С. 18–22.
4. Kovacs J. (2014). CLIL – Early competence in two languages. The world at their feet: Children’s early Competence in Two Languages through Education. – Pp.15–97.
5. Marsh. D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe submitted to European Commission DG EAC in September 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЙП-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мосина Маргарита Александровна

доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: margarita_67@inbox.ru

Вдовина Анастасия Сергеевна

студентка группы Zm-723 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: vdonastyia@yandex.ru

SKYPE TECHNOLOGIES IN ADULT ENGLISH LANGUAGE LEARNING

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: vdonastyia@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются современные зарубежные учения об образовании взрослых – андрагогика и хьютагогика. Представлены ключевые положения андрагогики, выявлены различия между андрагогикой и хьютагогикой. Рассмотрены трудности преподавания при использовании информационных и Skype-технологий и перечислены методические особенности онлайн преподавания.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение взрослых, андрагогика, хьютагогика, скайп-технологии, информационные технологии, онлайн обучение.

Abstract: the article presents research on modern foreign theories – andragogy and heutagogy. The article unfolds the concept and the key statements of andragogy, focuses on difference between andragogy and heutagogy. The article also examines the difficulties of teaching with the help of information and Skype technologies and the methodical peculiarities of online teaching are specified.

Key words: foreign language, adults teaching, andragogy, heutagogy, Skype technologies, information technologies, online education.

В век Интернета и высоких технологий перед каждым современным человеком открылся целый ряд совершенно новых возможностей. И, безусловно, одной из наиболее интересных, полезных и одновременно невероятно удобных стала возможность обучаться онлайн. В настоящий

момент чаще всего участниками процесса онлайн-обучения становятся взрослые люди, у которых нет возможностей обучаться традиционно: в языковых центрах и других учреждениях дополнительного образования [4].

К взрослой аудитории мы можем отнести людей, обладающих физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправяемого поведения. Важно отметить, что «взрослость» связывается не с возрастом, а с социально-психологическими факторами, которые, с одной стороны, осознаются самим человеком, а с другой – признаются обществом, проявляются в общественной жизни [5].

Обучение взрослых людей имеет свои особенности. Принимая их во внимание, есть возможность, грамотно используя потенциал студентов, получить максимально эффективный результат по освоению иностранного языка.

Основные инструменты обучения взрослой аудитории дает наука «андрагогика», изучающая психолого-педагогические особенности обучения взрослых. Андрагогика также раскрывает и особенности организации учебного процесса преподавателем. Основным принципом андрагогики является практическая направленность обучения, приоритет самостоятельной работы учащегося, его ведущая роль в процессе обучения, направленного на реализацию конкретной цели [6].

М. Ш. Ноулз сформулировал основные положения андрагогики:

- ведущая роль в процессе обучения принадлежит взрослому человеку, который обучается;
- взрослый человек, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения и соответственно стремится к реализации этих целей;
- взрослый обладает жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, на основании которого частично строится процесс получения и присвоения информации, поэтому опыт обучающегося должен активно использоваться в процессе обучения;
- взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям, это означает, что новая информация и знания должны соответствовать современной ситуации в науке и мире;
- процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;
- обучение является совместной деятельностью обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностика, планирование, реализация и коррекция относительно желаемого результата [1].

В зарубежных англоязычных научных статьях, посвященных вопросам непрерывного образования, в последнее время все чаще встречается термин «хьютагогика» (отдельная ветвь педагогической мысли, развившаяся

и андрагогики). Хьютагогика изучает процесс самостоятельного и непрерывного самообразования в течение всей жизни [3].

Принципиальное отличие указанных научных направлений заключается в том, кто находится в центре их внимания, на кого «работает» наука. Андрагогика центрирована на обучающемся, а хьютагогика – это наука о самостоятельном обучении. Развивая эту мысль, можно сказать, что в то время как андрагогика делает акцент на том, как лучше всего учиться, то есть на способах обучения, хьютагогика, помимо способов, концентрирует внимание на развитии навыков обучения, а не только получении знаний о предмете изучения. Андрагогика фокусируется на образовательных структурах, хьютагогика делает особый акцент на обучении тому, как именно учиться. В этом ключе она может рассматриваться как одна из концепций непрерывного образования, объединяя достижения педагогики и андрагогики в решении новых научно-педагогических и образовательных задач [2].

Иными словами, хьютагогика берет на себя поиск ответов на вопросы, связанные с развитием потенциала человека, на которые не смогли ответить предыдущие исследования и научные теории. Хьютагогика признает необходимость гибкого подхода к обучению, при котором преподаватель предоставляет ресурсы, но учащийся сам разрабатывает фактический курс, который он мог бы и хотел бы освоить [3]. В качестве примера может послужить индивидуальное обучение, во время которого преподаватель и ученик обговаривают цели обучения и совместно выстраивают образовательную траекторию, согласно которой они во время обучения и движутся.

Индивидуальное обучение может осуществляться как в учреждениях дополнительного образования, так и в другими способами. Если мы возьмем языковые центры, то они все чаще стали предлагать своим ученикам варианты онлайн-обучения. Однако это связано не только с впечатляющим распространением информационных технологий и расширением доступа к ним за последнее десятилетие, но и с все более занятым образом жизни взрослых учеников [7].

Многие преподаватели понимают преимущество онлайн-обучения для своих студентов, однако некоторые учителя воспринимают переход к онлайн-преподаванию как испытание, угрозу или, по крайней мере, источник стресса. В любом случае, чтобы для себя решить – подходит ли именно вам преподавание с помощью онлайн технологий или нет, нужно попробовать, а потом уже принимать решение.

Также стоит понимать, что за исключением широкого использования информационных технологий онлайн-занятия мало чем отличаются от офлайн-уроков. Поскольку необходимое оборудование для онлайн-занятий (качественная Интернет-связь, наушники с микрофоном и платформа) – это организационная основа для проведения уроков, заменяющая традиционные аудитории для офлайн-занятий. Более важная составляющая в любом учебном

процессе – учебное-методическое пособие, которое выбирает учитель, основываясь на целях, интересах и временных возможностях студентов.

Тем не менее, с методической точки зрения преподавание онлайн имеет ряд особенностей, которые стоит учитывать при работе онлайн:

- преподавателю необходимо ставить четкие образовательные цели (на весь учебный процесс и на отдельный урок). У каждого занятия должна быть цель и четкий план ее достижения, иначе урок может потерять свою образовательную значимость;

- преподавателю необходимо тщательно планировать каждое занятие, учитывая возрастные особенности учащихся (в нашем случае – особенности взрослой аудитории). Преподаватель должен знать, что он будет делать и на каком этапе урока. Также преподаватель должен продумать алгоритм действий на случай, если что-то пойдет не так, и быть готовым отступить от намеченного плана урока. В классе учитель может легко поддерживать динамику, а ученики могут заниматься, сохраняя хороший темп урока. На онлайн-занятии это невозможно, поэтому при планировании учитель должен заполнять каждую минуту урока, использовать разнообразные материалы и следить за тем, чтобы регулярно была смена деятельности;

- преподаватель должен давать четкие инструкции. Постановка задач, проверка того, что учащиеся поняли задачи, и установление взаимопонимания в Интернете могут быть сложнее. Это означает, что учитель должен быть уверен, что он может дать четкие инструкции и при необходимости продемонстрировать выполнение задания на своем примере;

- преподаватель должен готовиться к занятию заранее. Чтобы открыть учебники в электронном формате требуется какой-то период времени, поэтому перед началом занятия, как у преподавателя, так и у ученика, должны быть открыты все материалы для занятия. При необходимости преподаватель должен отправить новые материалы до начала урока, чтобы ученик скачал их и открыл. Ученикам, чтобы выполнять задания и делать пометки, желательно иметь печатную версию учебника. В случае если учителю потребуется отправить файл, который еще не был отправлен, нужно постараться как можно меньше времени потратить на его поиск и отправку. Для этого преподаватель должен систематизировать файлы на своем компьютере, чтобы находить их при первой необходимости;

- преподаватель должен быть готов к тому, что ему придется активно использовать свою мимику и жесты. Когда преподаватель ведет онлайн-занятие, то его лицо ученик видит чаще, чем на офлайн-уроке. Чтобы создавать и поддерживать связь с учеником и сохранять динамику занятия, учителю следует улыбаться и активно использовать жесты [8].

Чтобы онлайн-занятие прошло успешно, преподавателю требуется качественное Интернет-соединение и оборудование для работы, четко сформулированные цели урока и тщательно спланированный каждый этап занятия с дополнительными идеями в случае непредвиденной ситуации.

Онлайн-обучение часто называют будущим образования, которое предлагает учащимся альтернативу традиционным занятиям. В то время как противники и сторонники этого утверждения спорят, действительно ли онлайн-формы образования эффективны, нет сомнений, что они открывают возможности для получения образования большему количеству человек, чем раньше. Во многом онлайн-обучение похоже на традиционное: преподаватель также выбирает учебное пособие в зависимости от потребностей учащихся, также планирует уроки и проводит их, исключение составляет активное применение информационных технологий в процессе преподавания и обучения.

Список литературы

1. *Васягина Н.Н.* Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. 2012. №2. С. 9–12.
2. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991. – 222 с.
3. *Игнатович Е.В.* Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения. // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 3, 2013. – С. 108–116.
4. *Мещеряков Б., Зинченко В.* Большой психологический словарь. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
5. *Ноулз М.Ш.* Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. – М., 1980. – 248 с.
6. *Семенова Е.Ю.* Обучение взрослых иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник., 2016. № 2. – С. 96–102.
7. *Hockly N., Clandfield L.* Teaching Online. Tools and techniques, options and opportunities. Publisher: DELTA Publishing 2010, 112 pp.
8. Online Course: Teaching English Online
<https://www.futurelearn.com/courses/online-tutoring> (дата доступа: 13.03.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСА «КАНООТ!» ПРИ СОЗДАНИИ ИГРОФИЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Мосина Маргарита Александровна

доктор педагогических наук,

профессор кафедры методики

преподавания иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: margarita_67@inbox.ru

Грошевик Евгения Валерьевна

студентка 742 гр. факультета иностранных языков,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: evgeniagroshevik@gmail.com

«KAHOOT!» AS A WAY TO GAMIFY FOREIGN LEARNING

Margarita Mosina

*Professor, the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: margarita_67@inbox.ru*

Eugenia Groshevik

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

Аннотация: В статье анализируется эффективность использования интернет-сервиса «Kahoot!», как средства активизации мотивации и вовлеченности учащихся в процесс изучения английского языка в школе. Предполагается, что изучение английского языка станет эффективнее при создании игрофицированной среды на уроке с использованием интернет-сервиса «Kahoot!». В статье описано пробное обучение с использованием интернет-сервиса «Kahoot!», проанализированы его результаты, которые показали, что использование интернет-сервиса «Kahoot!» при создании игрофицированной среды на уроке английского языка значительно повышает мотивацию учащихся и вовлеченность в процесс обучения.

Ключевые слова: интернет-сервис «Kahoot!», мотивация, вовлеченность, игрофицированная среда.

Abstract: This article analyzed the effectiveness of using Students Response System namely Kahoot! to activate students' motivation and engagement in learning English at school. We assumed, that the effectiveness of learning English will be improved while creating a gamified environment with the help of internet- service «Kahoot!». The article describes a trial teaching of a foreign language using the Internet-service "Kahoot!" The findings indicated that the Internet- service "Kahoot!" along with creating a gamified environment was effective to boost students' motivation and engagement in the English as a Second Language (ESL) classroom.

Key words: internet-service «Kahoot!», Students Response System, motivation, ESL, gamified environment.

Современная парадигма образовательного процесса на первое место выдвигает технологизацию образовательного процесса на уроках английского языка в современной школе [1]. Основополагающими принципами реализации современного содержания образования являются: *информатизация, открытость, индивидуализация*. Информатизацией образовательного процесса на уроке английского языка называют интегрирующую отрасль педагогики, которая объединяет социальные, технические, практические исследования с целью реализации методических и дидактических принципов образования с применением новейших коммуникационных и научных технологий. Важными

составляющими информатизации учебного процесса являются комфортные условия обучения без вреда для здоровья ученика [5, с. 31]. Реализовать парадигму информатизации и технологизации возможно в условиях наличия электронной инфраструктуры, программного обеспечения, интернетизации, компьютеризации, компетентности учителей в подаче обучающего материала при помощи современных технологий [6].

При объяснении понятия «**игрофицированная образовательная среда**» прежде всего, следует обратиться к понятию «образовательная среда». В современной педагогике образовательная среда трактуется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса. Так, образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении [1; 7].

Наиболее популярное определение игрофикации (*или геймификации от англ. gamification*) выглядит следующим образом: игрофикация – это подход, применяющий методы, технологии и механики, свойственные играм (как видеоиграм, так и играм как виду культурной человеческой деятельности в целом) для решения неигровых задач, применяемых с целью повышения мотивации субъекта деятельности [3; 8; 9].

На наш взгляд, школа – идеальная площадка для внедрения элементов игрофикации и впоследствии создания игрофицированной образовательной среды. Предполагается, что, благодаря процессу игрофикации, образовательный процесс в различных образовательных учреждениях для детей будет успешным и продуктивным за счет специально организованных занятий, способствующих, в том числе, формированию благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении.

“Kahoot!” позволяет создавать онлайн тесты и опросы, которые могут быть показаны проектором на большом экране или интерактивной доске. Кроме текста “Kahoot!” предоставляет возможность встраивать рисунки, графики, таблицы, а также аудио и видео контент [10, с. 738]. Учащиеся отвечают на вопросы теста с любого подключенного к Интернету устройства. Как показывает практика применения на занятиях ресурса “Kahoot!”, особенно увлекательным ученики находят возможность использовать для этих целей собственные смартфоны (см. рисунок 1).

Используя различные информационные интернет-ресурсы в процессе обучения, в нашем случае «Kahoot!», интегрируя их в учебный процесс, можно решать множество дидактических задач на уроках английского языка, таких как: 1) формирование навыков и умений чтения на основе материалов разной степени сложности; 2) совершенствование умений аудирования, используя аутентичные звуковые тексты сети Интернет; 3) совершенствование умений монологического и диалогического высказывания на основе создания проблемных ситуаций и их обсуждения; 4) совершенствование умений

письменной речи, работая над рефератами и сочинениями; 5) пополнение активного и пассивного словарного запаса лексики английского языка; б) знакомство с культуроведческими знаниями, которые включают речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в общении, особенности традиций, культуры страны изучаемого языка [4].

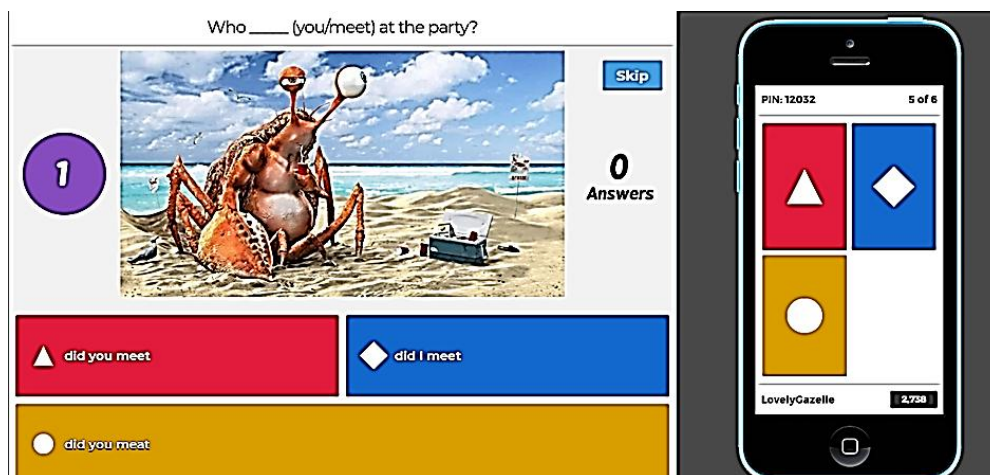


Рис.1. Один из вопросов викторины “Special questions, Past simple”

Анализируя и сопоставляя результаты анкетирования, устного опроса и рефлексии учащихся 7 класса в феврале 2017 г. и декабре 2018 г., можно сделать следующие выводы:

1. В результате работы с интернет-сервисом «Kahoot!» в течение учебного года школьники узнали или расширили свои знания об использовании интернет-сервиса «Kahoot!» на уроке английского языка. Все 100% опрошенных после работы с интернет-сервисом «Kahoot!» отметили, что данный вид работы повышает мотивацию к изучению английского языка, кроме того все 100% учащихся готовы порекомендовать использование интернет-сервиса «Kahoot!» в учебном процессе (см. диаграмму на рис. 2).

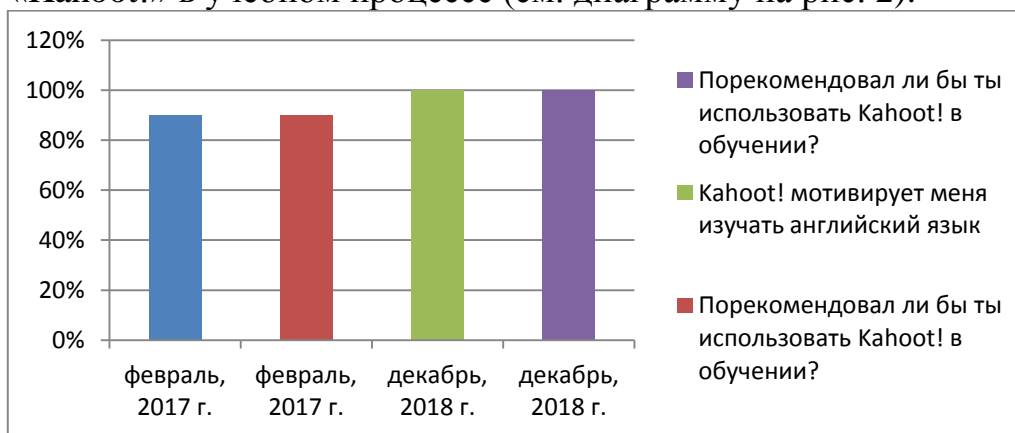


Рис. 2. Диаграмма «Результаты анкетирования»

2. Работая с интернет-сервисом «Kahoot!» на уроке, дети были мотивированы по разным причинам. Так, 90% опрошенных отметили, что данный интернет-сервис мотивирует ребят к изучению английского языка, так как есть возможность выиграть, набрав большее количество очков в индивидуальной либо в командной викторине (см. диаграмму на рис.3). Данный факт подтверждает, что наличие соревновательной игрофицированной образовательной среды на уроке служит отличной мотивацией для учащихся средней школы. 87% учащихся ответили, что «Kahoot!» мотивирует к изучению языка, так как позволяет быстро запомнить и выучить новый материал (см. диаграмму на рис. 4). Это объясняется тем, что данный интернет-сервис позволяет задействовать всевозможные виды памяти, кроме того созданная игрофицированной образовательная среда воспринимается учащимися, как неформальная обстановка, в которой происходит эффективное обучение. 87% опрошенных отметили, что выполнение викторин и тестов «Kahoot!» индивидуально служит большей мотивацией, так как есть возможность получить отметку. Выполняя задания викторин в паре или в команде, учащиеся помогали друг другу. Командный и парный вид работы также достаточно эффективен, так как во время дискуссии ученики имеют возможность поделиться своими знаниями и эмоциями, но следует отметить, что такой вид работы требует особого контроля со стороны преподавателя для поддержания дисциплины во время урока.

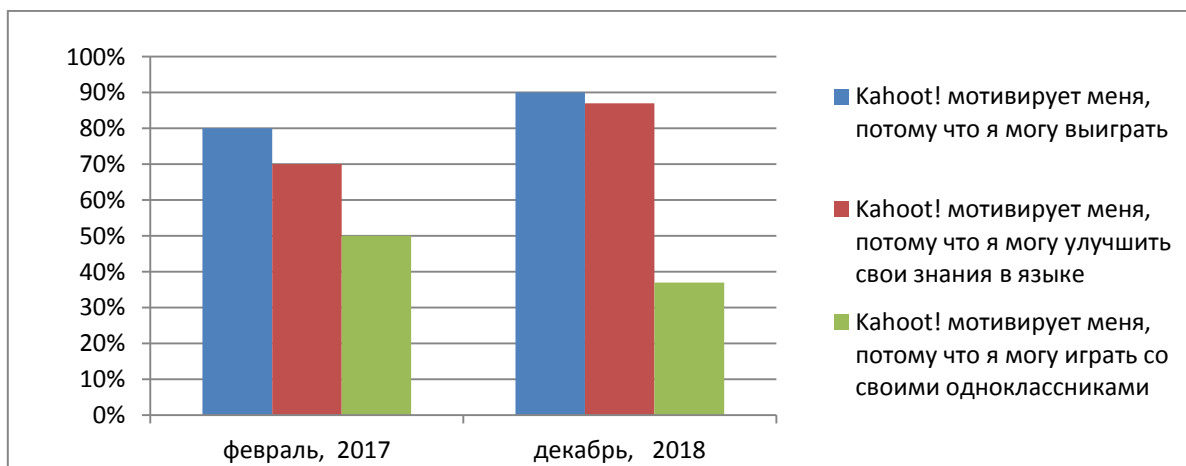


Рис. 3. Диаграмма «Результаты анкетирования»

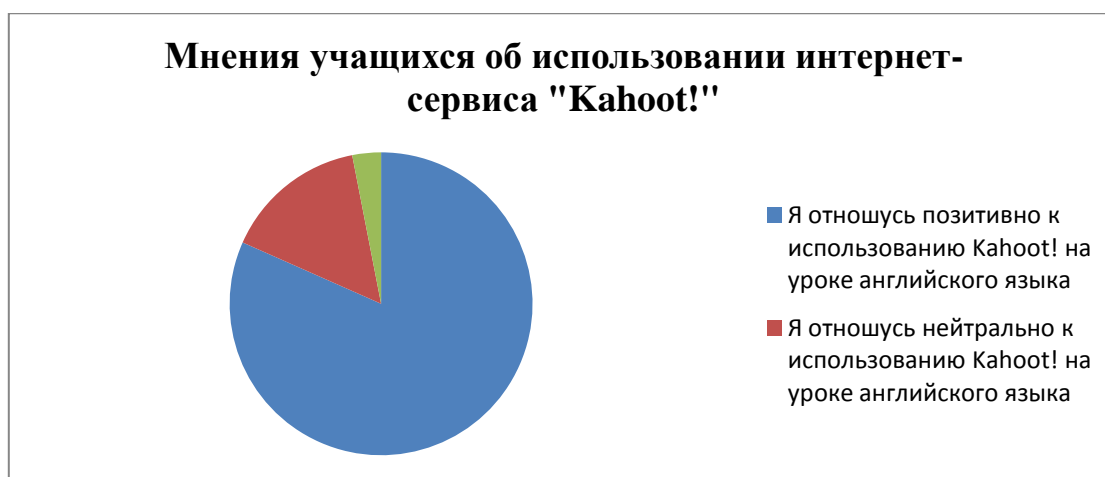


Рис. 4. Диаграмма «Результаты рефлексии»

На рис. 4 представлены результаты проведенной рефлексии, во время которой учащиеся делились своими впечатлениями об использовании интернет-сервиса «Kahoot!» на уроке английского языка. Видно, что большая часть учащихся (85%) положительно относится к применению интернет-сервиса «Kahoot!» на уроке, остальные 15% приняли нейтральную позицию по отношению к данному интернет-сервису.

3. В результате работы с интернет-сервисом «Kahoot!» в течение половины учебного года наблюдалось активное участие школьников в учебном процессе, более успешное выполнение тестов и викторин, самостоятельность и умение работать в группе. Рост готовности и способности учеников применять предметные знания при решении нестандартных викторин и тестов «Kahoot!» и работать в группе свидетельствует о формировании активной позиции учащихся и развитии коммуникативных умений.

Таким образом, анализ результатов анкетирования, проведенного на начальном и конечном этапе использования интернет-сервиса «Kahoot!», а также сравнение результатов вступительного опроса и рефлексии позволяет сделать вывод о том, что применение исследуемого интернет-сервиса на уроках английского языка в 7 классе МАОУ «СОШ № 2 с углубленным изучением предметов гуманитарного профиля», г. Перми позволило улучшить процесс обучения английскому языку, сделать его более эффективным, во время выполнения тестов и викторин с использованием интернет-сервиса «Kahoot!». Стоит отметить, что учащихся больше всего заинтересовала грамматика, которая обычно дается с трудом. Следовательно, результаты опытного обучения показывают, что выдвинутая в исследовании гипотеза нашла свое подтверждение, а поставленная в работе цель была достигнута.

Создание образовательной среды с внедрением современных ИКТ (мобильных приложений, интернет-сервисов, электронного учебника и т.д.) – важный компонент системы современного образования, направленного на реализацию концепций технологизации, повышения коммуникативности, информатизации обучения на уроках английского языка. Создание

благоприятной игрофицированной среды обучения в несколько раз повышает качество усвоения знаний на уроке.

Список литературы

1. *Вербах К., Хантер Д.* Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 223 с.
2. *Зикерманн Г., Линдер Дж.* Игрофикация в бизнесе: как пробиться сквозь шум и завладеть вниманием сотрудников и клиентов.– И: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 272 с.
3. *Козина Е.С.* Геймификация профессиональной деятельности как эффективный инструмент мотивации персонала современной организации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2.
4. *Лазутова Н.М., Волкова И.И.* Этическое и игровое в установках коммуникаторов разных поколений // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2013. № 11. – С. 285–291.
5. *Личаргин Д.В., Кузнецов А.С., Царев Р.Ю.* Активные методы обучения в рамках инициативы CDIO по направлению «Программная инженерия» // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3.
6. *Bax S.* CALL – past, present and future // TESOL Quarterly. – Vol 31. – 2003, № 1. – P. 13–28.
7. *Davies G., Steel D.* First Steps in Computer-Assisted Language Learning at Ealing College of Higher Education – Leeds: University of Leeds, 1982. – P. 30–31.
8. *Kukulska-Hulme A.* Mobile Usability in Educational Context: What have we learnt? // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2007. – Vol. 8. – № 2. – P. 3–15.
9. *Kukulska-Hulme A.* Smart Devices or People? A Mobile Learning Quandary // International Journal of Learning and Media. 2014. – Vol. 4. – № 3–4. – P. 73–77.
10. *Kukulska-Hulme A.* Will mobile learning change learning // ReCALL. – 2009. – № 21 (2). – P. 157–165.
11. *Ozcelik E., Cagiltay N.E., Ozcelik N.S.* The effect of uncertainty on learning in game-like environments // Computers and Education. 2013. 67. Pp. 12–20.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ 21 ВЕКА

*Мосина Маргарита Александровна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: margarita_67@inbox.ru*

*Жданова Светлана Алексеевна,
студентка 741/2 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: sveta2004b@gmail.com*

USING THE SINGAPORE METHOD DEVELOPING THE 21ST CENTURY SKILLS

*Margarita Mosina, D. Sc. in Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of the Methods of Teaching of foreign Languages
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: margarita_67@inbox.ru*

*Svetlana Zhdanova
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741/2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: sveta2004b@gmail.com*

Аннотация: В статье рассматривается возможность применения сингапурской методики с целью развития умений 21 века. Приведены возможности сингапурской методики и некоторые ее обучающие структуры в процесс изучения английского языка в школе. В статье описано пробное обучение с использованием обучающих структур, проанализированы его результаты, которые показали, что использование сингапурской методики на уроке английского языка значительно повышает мотивацию учащихся и вовлеченность в процесс обучения.

Ключевые слова: навыки 21 века, сингапурская методика, обучающие структуры.

Abstract: The article presents a research on applying the Singapore method in order to develop the 21st century skills. The article focuses on the usage of the Singapore method and applying its several structures. The article describes a trial teaching of a foreign language using the learning structures. The findings indicated that this method was effective to boost students' motivation and engagement in the English as a Second Language (ESL) classroom.

Key words: the 21st century skills, the Singapore method, learning structures.

С тех пор как жить многих людей в 21 веке стала интернациональной, мультикультурной, потребовались новые навыки и умения для того, чтобы быть успешным в учебе и работе. Каждому государству требуется высококвалифицированная система образования, которая способствует развитию подрастающему поколению, способному жить и работать в глобализованном мире.

В связи с этим, все больше и больше людей соглашаются в том, что система образования должна быть нацелена на развитие ключевых навыков и компетенций, необходимых не только на данный момент, но в будущем.

Для начала следует раскрыть понятие «навыки XXI века», а также выявить, чем эти навыки отличаются от тех, что были раньше. Если обратиться к истории, то основными навыками индустриальной эпохи являлись навыки письма, чтения и арифметики. В XXI веке происходит смещение акцентов на умение критически и творчески мыслить, быть способным к коммуникации и взаимодействию. По мнению некоторых ученых, к данному списку можно добавить также любознательность. Однако, это больше относится к личному качеству человека, чем к навыку.

До недавнего времени система образования в большинстве стран мира поощряла то, как много знают обучающиеся. Как следствие, целью обучения было накопление знаний. Сейчас происходит уход от эпохи индустриализации, которую часто описывают, как эру конвейерного труда, когда людей нанимали на работу, чтобы они изо дня в день многократно повторяли относительно простые монотонные действия. Теперь все эти рутинные операции могут быть выполнены автоматически, благодаря роботизации и цифровым технологиям. Это означает, что людей сейчас необходимо обучать не тому, чему учили раньше. Их нужно учить умению мыслить, самостоятельно добывать информацию и критически ее оценивать. Не достаточно просто накапливать и запоминать информацию.

В свою очередь учебным заведениям необходимо переходить от старых, «индустриальных» учебных программ к системе обучения, позволяющей готовить кадры для инновационного общества.

Подходы к преподаванию, соответственно, тоже нуждаются в изменении – сегодня благодаря Интернету и информационным технологиям учащиеся школ и вузов иногда обладают гораздо большими познаниями в некоторых сферах, чем их преподаватели. Поэтому учителя из передатчиков знаний превращаются в педагогов-организаторов.

Учебные программы в постиндустриальную эпоху должны быть направлены на развитие критического мышления, коммуникативных навыков, творческой изобретательности и навыков взаимодействия, потому что наиболее востребованными в эту эпоху оказываются способности к выстраиванию межличностных отношений. Как только какая-то рутинная, повторяющаяся часть того или иного производственного процесса автоматизируется, труд людей в этой части становится больше не нужен, и вспять такие процессы

повернуть невозможно – нельзя вернуть ручной труд в те сферы, где его больше нет.

Меняется все, даже такие вещи как роль специалистов юридического профиля. В США сейчас около 80% личных судебных тяжб люди ведут сами, не нанимая для этого адвокатов, которые бы представляли их интересы. Оказалось, что люди способны судиться самостоятельно – они просто ищут похожие судебные дела в Интернете, сами собирают информацию и в услугах юриста уже не нуждаются. Или вот: в одной из программ британского ТВ рассказывалось о молодом человеке, который решил превратить старый коровник в загородный дом для своей семьи. И он сделал это самостоятельно, просто собрав необходимую информацию в Интернете [1].

Таким образом, сейчас выделяются 4 основных навыка XXI века, к которым часто ссылаются, как 4 С.

1. Critical thinking (Критическое мышление)
2. Communication (Коммуникацию)
3. Creativity (Креативность)
4. Collaboration (Совместную работу)

В связи с изменяющейся ситуацией, в российской Федерации были введены Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, а они, в свою очередь, требуют от современного учителя новых подходов к организации работы на уроке.

В реализации новых требований может помочь сингапурская методика, целью которой является переход от пассивных учеников к заинтересованным обучающимся XXI века. Практика показывает, что новый метод развивает в ученике жизненно необходимые в наше время качества, о которых было сказано выше (коммуникативность, сотрудничество, критическое мышление, креативность). В основе сингапурской методики лежит кооперативное, или совместное, обучение (Cooperative learning).

Согласно стратегии «Cooperative learning» обучение происходит в команде (группе), эффективность работы которой возрастает при соблюдении четырех дидактических принципов – PIES, где P (Positive Interdependence) предлагает позитивное взаимодействие между участниками команды, I (Individual Accountability) – осознание индивидуальной ответственности, E (Equal Participation) – равное участие, S (Simultaneous Interaction) – одновременное взаимодействие [2].

Сингапурская методика обучения представляет собой набор обучающих структур или приемов, используемых для управления учебным процессом. Главным разработчик данных структур является доктор Спенсер Каган. Он придумал и описал более 250 обучающих приемов, однако широкое применение находят около 20.

Урок по сингапурской методике отличается от традиционно принятого. Ученики сидят за столом по 4 человека, и это одна сплоченная команда. В центре столов находится табличка, называемая «Manage Mat», с цифрами 1, 2, 3, 4 и буквами А, В, А, В, чтобы легко распределять учеников для работы

в команде, где каждый участник имеет свой номер, и работы в парах, где партнеры обозначены буквами.

Рассмотрим ряд обучающих приемов, разработанных нами к УМК «Superminds-5», которые были использованы на различных этапах урока.

Структура «Jot Thoughts» для этапа warm-up, цель которого развитие грамматического навыка по применению модального глагола should, сформированного на предыдущем занятии.

1. Учитель задает учащимся проблему: I just broke my new phone.
2. Учащиеся пишут 3 совета на отдельных небольших листочках (1 совет – 1 листочек) и кладут их на середину стола, стороной с написанным советом вниз в течение 40 секунд.
3. Учащиеся в группах читают советы и решают для себя, каким из них они бы воспользовались.

Структура «Consensus Mat» была применена на предтекстовом этапе, с целью антиципации письменного текста.

1. Учащиеся представляют себя в роли планировщика города. На листе бумаги на своем участке учащиеся пишут то, что необходимо учитывать при планировке города в течение 2 минут. Например: How will people get to work? How many schools should be in the city?
2. Учащиеся выбирают 3 наиболее важные вещи, о которых нужно подумать, когда составляешь план города.
3. Каждый член группы называет одну свою идею по очереди. В это время другие члены группы голосуют. Большой палец вверх означает, что человек согласен, палец вниз – против. В том случае, когда все члены группы согласны, данная идея пишется в середину листа.
4. Учащиеся читают текст и сравнивают насколько близки они были, дополняют свои ответы новыми идеями.

На послетекстовом этапе нами была использована структура «Roundtable» для дальнейшей работы с текстом о еде, которую импортируют в нашу страну из других государств.

1. Класс необходимо разделить на группы по 4 человека (можно варьировать количество человек в группе).
2. Каждый член группы получает листок с одним из вопросов: What food that you eat comes from another country? What food that you eat definitely comes from your country? Is it good or bad to eat food that travels a long way? Why yes/no? Can we live without foreign food? Why yes/no? (на слайде)
3. В течение 20 секунд учащиеся записывают ответ на свой вопрос.
4. По истечении времени, учащиеся передают свой вопрос другому члену группы по часовой стрелке.
5. Когда каждый ученик ответил на все вопросы, все члены группы зачитывают ответы на вопросы.
6. Группы меняются ответами. Учащиеся сравнивают ответы другой группы со своими.

На завершающем этапе урока был использован прием «Quiz-Quiz-Trade».

1. Учащиеся получают карточку с вопросом по материалу урока. Например, Who wrote a story about a boy and a girl who were in love? Not real hair that you wear on your head. What's William Shakespeare's most famous play?
2. Каждый сам отвечает на свой вопрос, не произнося ответ вслух. Чтобы узнать правильный ответ, учащиеся могут открыть карточку.
3. Учащиеся задают свой вопрос соседу, меняются карточками, встают и идут опрашивать других ребят.

Помимо использования обучающих структур на отдельных этапах занятия, нами был разработан план урока, полностью основанный на сингапурской методике, который получил диплом 1-й степени на Всероссийской олимпиаде по методике преподавания иностранных языков и культур.

Апробация приемов сингапурской методики показала, что ожидаемые результаты применения, такие, как повышение мотивации к обучению, овладение основами самооценки и самоконтроля, формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, достигаются в процессе использования различных обучающих структур.

Поскольку во время выполнения заданий по обучающим структурам сингапурской методики от учащихся постоянно требуется критически и творчески мыслить, кооперировать с членами группы и приходиться к общему решению, можно сделать вывод о том, что сингапурская методика способствует развитию умений 21 века.

Список литературы

1. Динар Хайрутдинов «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании [Электронный ресурс] URL: http://erazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_novaja_realnost (дата обращения: 25.05.2019).

2. Интерактивные технологии кооперативного обучения. Структуры доктора Спенсера Кагана [Электронный ресурс] URL: <https://infourok.ru/interaktivnie-tehnologii-kooperativnogo-obucheniya-strukturi-doktora-spensera-kagana-1397837.html> (дата обращения: 14.05.2019).

ПРИЛОЖЕНИЕ POPPLET КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Мосина Маргарита Александровна

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики
преподавания иностранных языков*

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: margarita_67@inbox.ru

Майер Яна Владимировна

студентка 742 гр. факультета иностранных языков,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: annyhost@gmail.com

«POPPLET» AS A PRODUCTIVE WAY TO VISUALISE INFORMATION

Margarita Mosina

Professor, the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: margarita_67@inbox.ru

Yana Mayer

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: annyhost@gmail.com

Аннотация: в статье анализируется эффективность использования технологии визуализации информации в форме интеллект-карт на базе интернет-сервиса «Popplet», как средства активизации мотивации и вовлеченности учащихся в процесс изучения английского языка в школе. Обосновывается тезис о том, что изучение английского языка станет более продуктивным при интеграции интеллект-карт, созданных на базе интернет-сервиса «Popplet», в урок английского языка. В статье описано пробное обучение с использованием интернет-сервиса «Popplet», проанализированы его результаты, которые показали, что использование интеллект-карт на базе интернет-сервиса «Popplet» на уроке английского языка дает положительные результаты, поскольку учащиеся учатся выбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, а также воспроизводить ее в последующем, что несомненно влечет за собой вовлеченность в процесс обучения.

Ключевые слова: визуализация информации, интернет-сервис «Popplet», интеллект-карты.

Abstract: this article analyzes the effectiveness of data visualization by means of using mindmapping based on the internet-service «Popplet» to instill a liking for

studying into students and increase their academic performance. It is assumed, that the effectiveness of learning English will be improved while implementing the use of mindmapping into the process of learning English. The article describes a trial teaching of a foreign language using mindmapping as a form of visual outlining. The findings indicated that the Internet-service "Popplet!" worked profoundly well due to the fact that it managed to engage students' visual intelligence and provide a way to navigate a much larger space of ideas in a smaller visual field, along with being a rather effective tool to boost students' motivation in the English as a Second Language (ESL) classroom.

Key words: data visualization, internet-service «Popplet», mindmapping.

Ни для кого не секрет, что виртуальное пространство с каждым днем все более интенсивно влияет на окружающее человека реальное пространство и его деятельность в нем. В настоящее время главным «двигателем» необратимых изменений в современном информационном пространстве становится резкая и неожиданная смена «информационных приоритетов» в общественном, профессиональном и межличностном общении и сознании, которая заключается в растущем коммуникативном преобладании визуальной информации над вербальной. Это объясняется тем, что кардинальные инновации в кибернетических средствах и методах порождения, передачи и обработки информации всех видов и типов приводят к зарождению принципиально новых культурных тенденций в жизни общества и восприятию окружающего мира и именно поэтому наиболее яркой тенденцией в современном информационном пространстве является его растущая «визуализация». Возникающие в результате действия этой тенденции принципиально новые коммуникативные, культурные и лингвистические явления значительно преобразуют окружающую нас культурную среду и влияют на все ее составляющие: социальные, межперсональные, научные, информационные, образовательные и когнитивные процессы и явления [11].

Термин «информация» в словаре методических понятий Азимова Э.Г., Щукина А.Н. трактуется в том числе и как сообщения о фактах, событиях, процессах, оформленные и передаваемые языковыми средствами. Таким образом, **визуализация информации** в обучении иностранным языкам – это представление в удобной и доступной форме сообщений об основных фактах, событиях, процесса культуры, передаваемых средствами иностранного языка [1].

Важно отметить, что целесообразность использования визуализации информации конкретно *в образовательном пространстве* продиктована, прежде всего, необходимостью ее представления в виде, наиболее соответствующем новым потребностям современного поколения учащихся. Не зря психологи и культурологи, характеризуя современное поколение, непременно отмечают качественно новый уровень восприятия информации, о мышлении нового типа, которое формируется как реакция на стремительное возрастание информационных потоков, преимущественно в визуальной форме, на высокую фрагментарность, большое разнообразие и полную разнородность

поступающей информации. Соответственно, из вышесказанного следует логичный вывод, что особенностями такого мышления, являются способность быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, высокая скорость обработки информации, предпочтение к восприятию информации в образном виде, но вместе с тем неприспособленность к восприятию линейной, однородной информации, в том числе длинных книжных текстов [1].

Потребность в использовании визуализации при изложении учебного материала обусловлена диалектической связью слова и его визуального образа. В связи с тем, что вербализация учебного материала (посредством слова) и ее визуализация (посредством наглядного образа) представляют собой равноценные средства презентации необходимой усвоению информации, целесообразно применять визуальные средства как органично составляющие единицы учебной деятельности. Кроме того, обеспечение восприятия не только слуховой, но и зрительной информации, осуществляемое в структурно-логической последовательности, минимизирует трудности, связанные с усвоением нового материала. Сложно не согласиться, что это возможно реализовать исключительно благодаря широкому и активному внедрению огромного спектра визуальных средств в учебный процесс, поскольку именно с их помощью обеспечивается структурирование, схематизация и, главное, компрессия постоянно увеличивающегося учебного материала. В качестве подтверждения данной позиции, можно привести аргумент, выявленный у Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевой, Н.А. Неудахиной: «Эффективным способом обработки и компоновки информации является ее сжатие, то есть представление в компактном, удобном для использования виде, что обеспечивается технологией визуализации учебного материала».

Основополагающими принципами технологии визуализации информации являются: *принцип целенаправленности, принцип функциональности, принцип комплексности, принцип системного квантования, принцип когнитивной визуализации*. Проведя анализ работ, посвященных применению принципов визуализации в учебном процессе (Р. Арнхейм, П. М. Эрдниев), было выявлено, что данные принципы являются универсальными и используются в различных фундаментальных дисциплинах и сферах человеческой деятельности [5].

Ни для кого не секрет, что в настоящее время используется большое количество методических средств визуализации информации, где особое внимание привлекают средства визуализации с использованием современных информационных технологий. Ведущими методическими средствами визуализации информации являются мультимедийная презентация, облако тегов, скрайбинг, сервис learningapps, инфографика и интеллект карты. В нашем исследовании мы сконцентрировали свое внимание на эффективности применения интеллект-карт на базе интернет-сервиса Popplet на уроке иностранного языка.

Интеллект-карта (ментальная карта, ассоциативная карта) — это технология изображения информации в графическом виде, т.е. это особый вид

записи материалов в виде радиантной структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части (рис. 1), создавать ментальные карты можно на бумаге, а также использовать для этого современные информационно-коммуникационные средства. Анализ современных интерактивных сервисов по созданию интеллект карт показал, что наиболее эффективным является приложение «Popplet».

«Popplet» – это эффективный и одновременно простой в использовании и мощный по функционалу *интернет-сервис*, позволяющий создавать интеллект карты. Функционал данного сервиса охватывает довольно широкий спектр функций, а именно с его помощью возможно:

- добавлять элементы с текстом, картинками;
- добавлять видео с YouTube и Vimeo;
- менять цвета каждого элемента и фон карты в целом;
- совместно редактировать карту;
- сохранять карту в виде картинки или pdf файла;
- публиковать ментальную карту;
- демонстрировать карту в режиме презентации;
- осуществлять запись во время экрана демонстрации готовой ментальной карты;
- распечатать карту;
- работать над одной картой совместно с другими учащимися, что также способствует укреплению и развитию навыков межличностного общения.

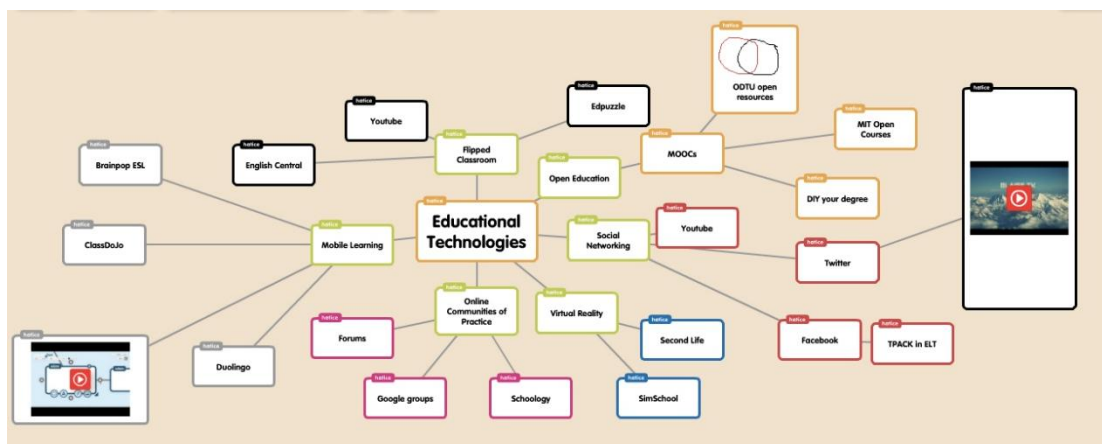


Рис. 1. Радиантная структура интеллект-карты

Апробация исследования осуществлялась на базе АНО ДО «ЯЦ «Британия» г. Перми в 2018/2019 учебном году в ходе опытного обучения с учащимися 8 класса (KET- Senior: группа базового уровня- pre-intermediate). Цель опытного обучения заключалась в проверке эффективности применения интеллект-карт на базе приложения Popplet в образовательном процессе как средства визуализации информации в процессе обучения иностранному языку. В качестве гипотезы опытного обучения было выдвинуто предположение о том, что если в процессе обучения иностранному языку по УМК «Think 1»

дополнительно применять интеллект-карты, то это будет способствовать более эффективному восприятию и усвоению информации. Опытное обучение включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе (октябрь 2018 г.) были проведены вступительная беседа (рис. 2) и первичное анкетирование (рис. 5.)

План устной беседы со студентами группы KET Senior

В ходе устной беседы каждому студенту были заданы следующие вопросы:

- 1) Нравится ли вам учиться в школе и ЯЦ «Britannia»? Все ли уроки английского языка интересные?
- 2) Как вы поступаете, когда вам нужно сделать\выучить объемное домашнее задание, которое требует много времени или монотонное задание, и сложно собраться с силами?
- 3) А как вы относитесь к отображению информации в графическом виде для лучшего запоминания?
- 4) Зачем вообще нужно учиться?

Рис. 2. План вступительной беседы

Средние результаты беседы и первичного письменного анкетирования (рис. 2) показали, что осведомленность учащихся о ментальных картах и их назначении находится на начальном этапе формирования, активное использование карт не наблюдается, однако отмечено предпочтение визуальной информации (рис. 3.1.–3.2). Также было организовано первичное анкетирование. Анкета составлена на русском языке и содержит четыре вопроса с двумя вариантами ответа (рис. 4).

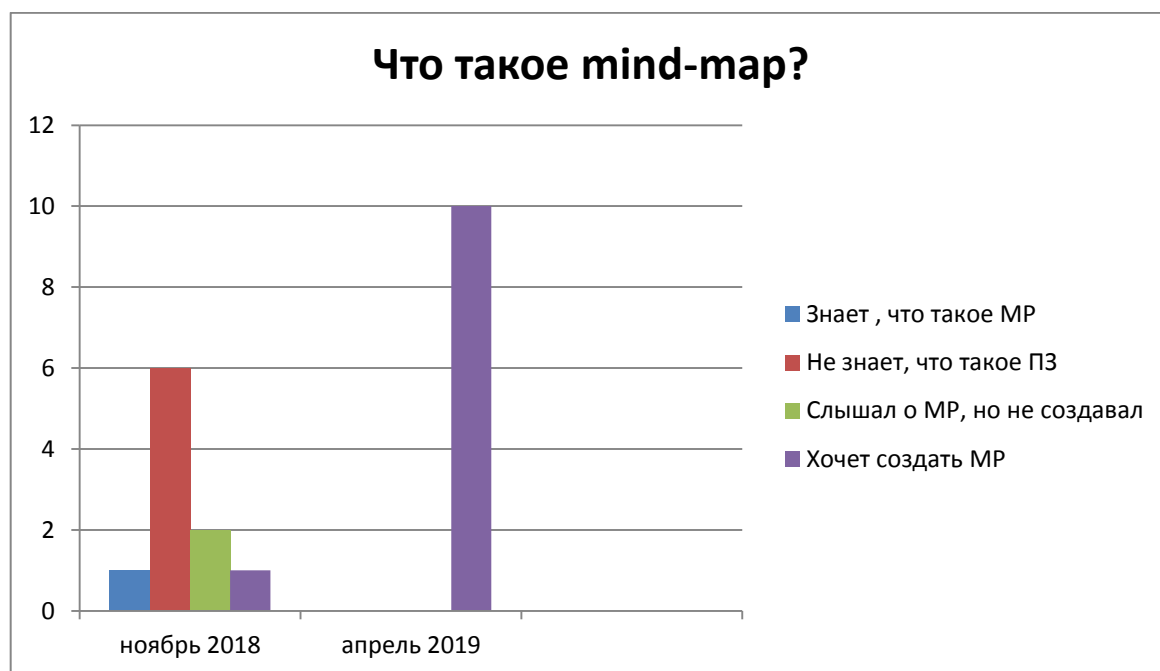


Рис. 3.1. Результаты устной беседы со студентами группы KET Senior

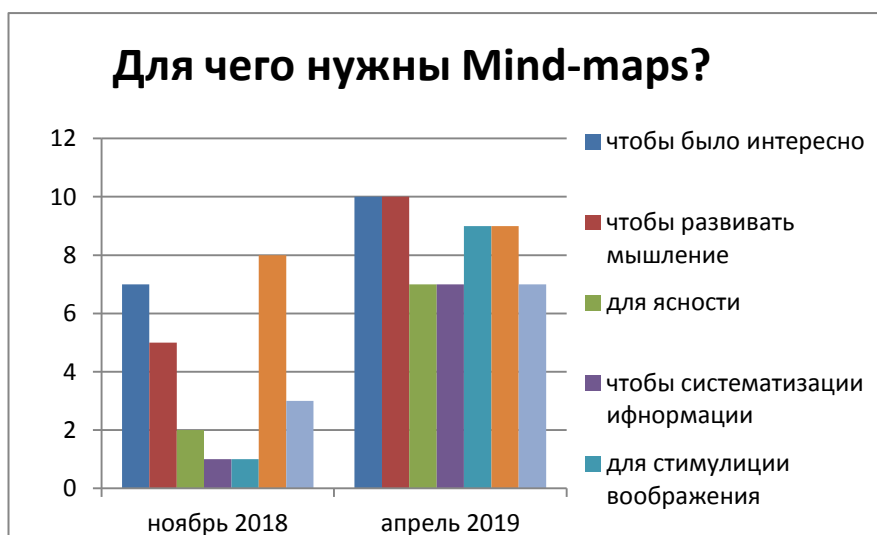


Рис. 3.2. Результаты устной беседы со студентами группы KET Senior



Рис. 4. Результаты устной беседы со студентами группы KET Senior

Опрос (письменный) первичный студентов группы KET Senior:

Mind-maps - Интеллект карты - что это?

1. Слышали ли вы о интеллект картах раньше? Да Нет
2. Знаете ли вы что такое интеллект-карта? Да Нет
3. Использовали ли вы интеллект карты для учебы? Да Нет
4. Как вы думаете, эффективны ли интеллект-карты? Да Нет
5. Заинтересованы ли вы в применении интеллект-карт? Да Нет

Рис. 5. Первичное анкетирование

На формирующем этапе опытного обучения в образовательный процесс было внедрено использование интеллект-карт. Работа с ментальными картами производилась в стандартном учебном классе, оборудованном компьютером для учителя и телевизором, заменявшим проектор, на который можно было выводить любой материал; также имелся доступ к сети Интернет. На составление карты с обычно выделялось 7–10 минут.

Контрольный этап был нацелен на определение уровня навыка использования ментальных карт, а также эффективность их применения для учащихся восьмого класса по итогам работы с ментальными картами. Было проведено повторное анкетирование (март 2019 г.; рис. 6), его результаты были сопоставлены с первоначальным анкетированием. Также по завершении данного этапа была проведена письменная рефлексия (рис. 7).

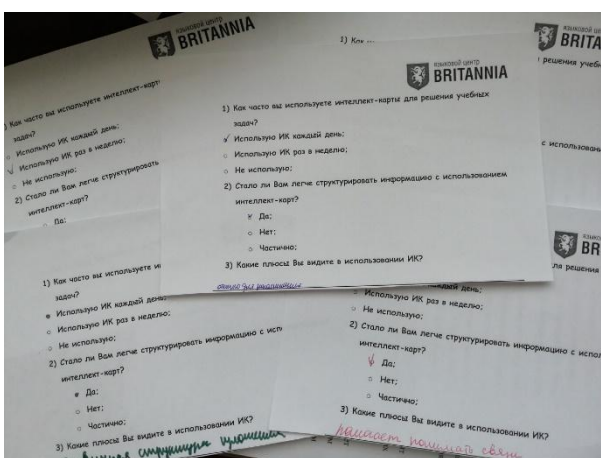


Рис. 6. Пример заполненного вторичного анкетирования

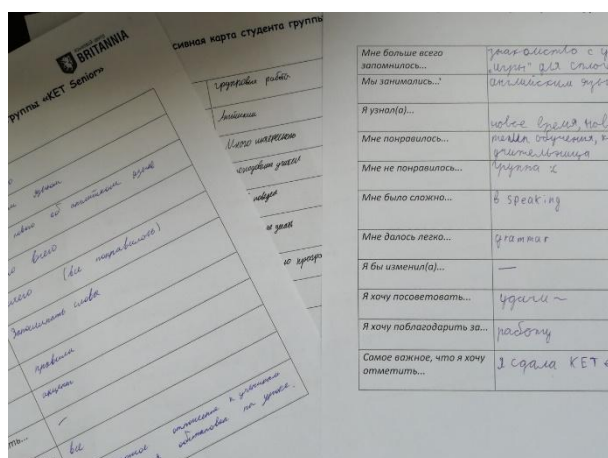


Рис. 7. Пример заполненной рефлексивной карты

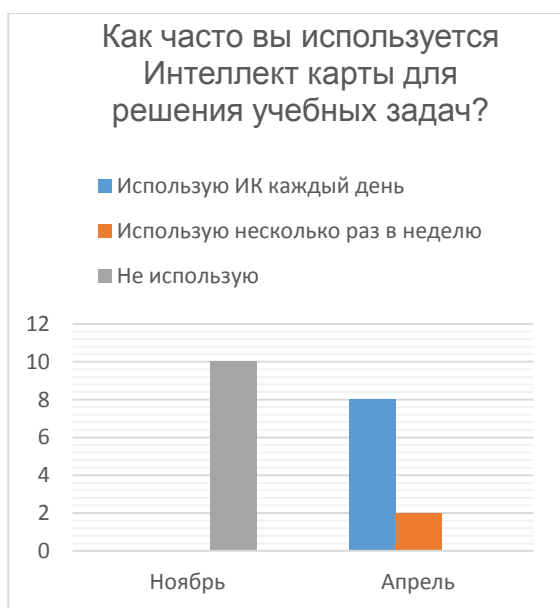


Рис. 8 Сопоставление результатов



Рис. 9. Результаты рефлексии

Анализируя и сопоставляя результаты анкетирования, устного опроса и письменной рефлексии учащихся 8 класса в октябре 2018 г. и марте 2019 г., можно сделать следующие выводы:

- 1) В результате работы с интеллект-картами в течение учебного года школьники узнали или расширили свои знания о возможностях использования ментальных карт. Все 100% опрошенных после работы с картами отметили понимание такого явления, как целостная картина, связующие элементы.
- 2) Восприятие информации оказалось для учащихся более интересным, посильным, чем они считали до работы с интеллект картами.
- 3) В результате работы с ментальными картами в течение половины учебного года повысился уровень сформированности осознанности переработки информации: наблюдалось увеличение активного участия ребят в учебном процессе, более успешное выполнение пересказов и написания эссе, качество презентаций и докладов. Кроме этого, стоит отметить что в ходе финального устного опроса, на вопрос: «Как можно использовать интеллект-карты?» учащиеся отметили:
 - конспектировать статьи, книги и аудио книги на слух;
 - быстро и эффективно фиксировать информацию во время урока, телефонного разговора и т.д;
 - проводить анализ во время изучения какой-либо темы;
 - планировать организацию презентации и т.д.;
 - планировать свой график на определенный период времени;
 - генерировать новые идеи;
 - готовиться к экзаменам;
 - запоминания ключевой информации;
 - визуализировать абсолютно любые задумки.

Анализ результатов анкетирования до и после использования интеллект-карт, а также сравнение результатов вступительного опроса и рефлексий позволяет сделать вывод о том, что применение разработанных заданий на уроках английского языка с учащимися 8 класса (KET- Senior: группа базового уровня- pre-intermediate) на базе АНО ДО «ЯЦ «Британия» г. Перми в 2018/2019 учебном году позволило выявить, что выдвинутая в исследовании гипотеза нашла свое подтверждение. Анализируя практику использования интеллект карт, созданных на базе приложения Popplet, мы пришли к выводу об их достаточно эффективном применении в рамках иноязычного образовательного пространства.

Список литературы

- 1) *Арнхейм Р.Г.* Искусство и визуальное восприятие / сокр. пер. с англ. В.Н. Самохина, общ. ред. и вст. ст. В.П. Шестакова. – М.: Прогресс, ПНЦ РАН, 2000. – 64 с.
- 2) *Бейненсон В.А., Карпухина Е.А.* Инфографика как форма визуализации информации в современной отечественной онлайн-журналистике // Визуальная

коммуникация в социокультурной динамике : сб. ст. / под ред. Н.Ф. Федотовой. — Казань, 2016. — С. 306–311.

3) *Герасимова И.С.* Зарубежный опыт визуализации научной информации в массмедиа // Медиаскоп. — 2016. — Вып. 4. — URL: <http://www.mediascope.ru/node/2185> (дата обращения: 02.02.2019).

4) *Гордеева Е.В.* Визуализация информации в образовании [Электронный ресурс] // [Название сборника не указано]. — Б.м., б.г. — Режим доступа: https://scribinggordeeva.blogspot.com/p/blog-page_24.html (дата обращения 28.03.2018).

5) *Горлицына О.А.* Визуализация знаний как условие повышения качества графического образования студентов педагогических вузов [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — С. 149–151. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3781/> (дата обращения: 02.06.2019).

6) *Горлицына О.А.* Визуализация знаний как условие повышения качества графического образования студентов педагогических вузов [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — С. 149–151. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3781/> (дата обращения: 02.04.2019).

7) *Изотова Н.В.* Система средств визуализации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Брянский гос. университет // [Название сбоника не указано]. — Брянск, 2012. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sistema-sredstv-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 16.03.2019).

8) *Казиева И.И.* Визуализация как эффективный способ обучения иностранным языкам на продвинутых этапах [Электронный ресурс] / Российский университет дружбы народов // [Название сбоника не указано]. — Москва, 2017. — Режим доступа: <http://www.nop-dipo.ru/ru/node/633> (дата обращения 15.04.18).

9) *Калашиникова А.В., Ковальчук Т.В.* Скрайбинг как инструмент визуализации мышления на уроках английского языка // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 нояб. 2017 г.) / ред. кол.: О.Н. Широков [и др.] — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. — С. 416–418.

10) *Кодзова З.Н.* Визуализация как принцип языковой подготовки [Электронный ресурс] Адыгейский государственный университет // [Название сбоника не указано]. — Майкоп, 2017. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualizatsiya-kak-printsip-yazykovoy-podgotovki> (дата обращения 15.05.2018).

11) *Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. — Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2015. — 231 с.

12) *Collins, Allan M. and M. Ross Quillian* “Retrieval Time From Semantic Memory”, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Elsevier, volume 8, 1969.

13) *Elgammal, Ahmed, Bingchen Liu, Mohamed Elhoseiny, and Marian Mazzone*, “CAN: Creative Adversarial Networks, Generating “Art” by Learning About Styles and Deviating from Style Norms”, June 2017.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСА «PIC-LITS» ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Мосина Маргарита Александровна

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: margarita_67@inbox.ru*

Чупина Екатерина Евгеньевна

*студентка 742 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: katya.chupina@mail.ru*

TEACHING CREATIVE WRITING WITH «PIC-LITS»

Margarita Mosina

*Professor, the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: margarita_67@inbox.ru*

Ekaterina Chupina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: katya.chupina@mail.ru*

Аннотация: в статье анализируется эффективность использования интернет-сервиса «PIC-LITS» как средства для развития умений креативного письма на уроках английского языка. В статье описаны возможности и потенциал интернет-сервиса «PIC-LITS», проанализированы результаты, которые показали, что использование интернет-сервиса «PIC-LITS» для развития умений креативного письма на уроке английского языка повышает интерес и мотивацию школьников, создает условия для самовыражения и самореализации учащихся посредством активизирования критического мышления и воображения.

Ключевые слова: интернет-сервис «PIC-LITS», креативное письмо, мотивация, самовыражение, критическое мышление, воображение.

Abstract: this article analyzes the effectiveness of using a creative writing site namely "PIC-LITS" to develop students' creative writing in learning English at school. The article describes opportunities and potential of "PIC-LITS", the results showing that using "PIC-LITS" for developing creative writing in learning English at school increases students' interest and motivation, creates the conditions for students' self-expression and self-realization through critical thinking and imagination.

Key words: internet-service «PIC-LITS», creative writing, self-expression, critical thinking, imagination.

Необходимость коммуникативной направленности в обучении иностранным языкам закреплена Федеральным государственным образовательным стандартом. Образовательные программы по английскому языку определяют конечной целью обучения развитие коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка, т.е. овладение иностранным языком как средством общения, в том числе и письменного общения.

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирован на становление таких личностных характеристик выпускника, как обладание креативным и критическим мышлением, мотивированность на творчество и инновационную деятельность и другие.

Одним из способов развития творческого потенциала учащихся является креативное письмо. Креативная письменная речь – это письменная речь, в которой проявляются оригинальные, с точки зрения пишущего, идеи, соотнесенные с решением коммуникативной задачи; самостоятельность в определении содержания письменного высказывания с привлечением воображения, фантазии, личного опыта учащегося, включая эмоциональное, ассоциативное, критическое или творческое мышления по теме, предлагаемой учителем или определяемой самим учащимся, и в которой содержится выражение собственных мыслей, чувств, мнений по отношению к предмету высказывания. Все это сопровождается комбинированием усвоенных ранее языковых и речевых средств, их употреблением в новых или измененных ситуациях общения [1; 2; 3].

Технология креативного письма предполагает использование различных средств обучения. Появление компьютера и интернета в традиционном процессе обучения значительно расширяет список доступных средств и позволяет сделать процесс обучения письму более занимательным как для учеников, так и для преподавателей.

Одним из средств, которое сегодня активно используется в обучении, является приложение Pic-Lits, которое дает возможность развивать креативность учащихся, учить их высказывать свои мысли в письменной форме (рис. 1).

«Pic-Lits» – это сочетание изображения, на котором пользователь может расположить собственное словосочетание, предложение, цитату, строчки

из песен, целую историю, стихотворение и многое другое. Более того, данное приложение – это творческий фундамент для создания креативных письменных работ, использование которого помогает выбросить из головы учеников закоренившееся утверждение, что у них нет идей, что обычно приводило к отказу от выполнения работы или неудовлетворительному результату.

Существует две формы работы в приложении «Pic-Lits»: Drag-n-Drop keywords и Freestyle [4]. Первый способ – пользователь заходит в «банк слов», выбирает слова или фразы, которые ему необходимы в данный момент, а затем перетаскивают их на картинку и отпускают, чтобы окончательно закрепить, после чего он может изменить его слово. Данная стратегия полезна тем, что при помощи визуализации учащиеся запоминают написание слов, могут тренировать изученные грамматические конструкции, составляя целые истории и рассказы. Второй способ – Freestyle. Этот вариант работы позволяет пользователям самостоятельно осуществить набор текста на изображении. На наш взгляд, это уже более высокий уровень, так как у учащихся отсутствуют подсказки в виде правильных слов. Теперь им предстоит воспользоваться только своими знаниями для правильного и логического оформления своих мыслей, в нашем случае, на изображении.

Приложение «Pic-Lits» имеет большой потенциал для развития креативного письма. Оно дает простор для фантазии и творчества учащихся, которые любят креативные задания, а также оно помогает тем детям, которые не знают, что им написать, но при помощи предложенных картинок и слов данная трудность снимается. В дополнении к этому приложение способствует отработке лексических, орфографических, пунктуационных и грамматических навыков. Более того, данное приложение помогает добиться результатов, прописанных в примерной программе по иностранному языку в начальной и основной школе. В соответствии с примерной программой по иностранному языку для начальной школы учащиеся должны продемонстрировать следующие предметные результаты в области обучения письму: владение техникой письма и умение писать с опорой на образец поздравление с праздником и короткое личное письмо. В основной школе учащиеся должны продемонстрировать следующие результаты: заполнение анкет и формуляров, написание поздравлений, личных писем с опорой на образец с употреблением формул речевого этикета, принятых в стране/странах изучаемого языка, составление плана, тезисов устного или письменного сообщения, кратко излагать результаты проектной деятельности.



Рис. 1. Задание: написать письмо другу о предстоящем школьном событии, которое показано на картинке, и задать 3 вопроса об этом. Задание создано для УМК «Prepare 3» по теме «School»

Анализируя и сопоставляя результаты анкетирования, устного опроса и письменной рефлексии учащихся в ноябре 2018 г. и апреле 2019 г., можно сделать следующие выводы:

1. В результате работы в течение учебного года школьники узнали или расширили свои знания о креативном письме в целом. Все 100% опрошенных отметили понимание такого явления, как креативное письмо, а также некоторых учебных целей креативного письма (рис. 2, 3).



Рис. 2. Диаграмма «Результаты анкетирования»

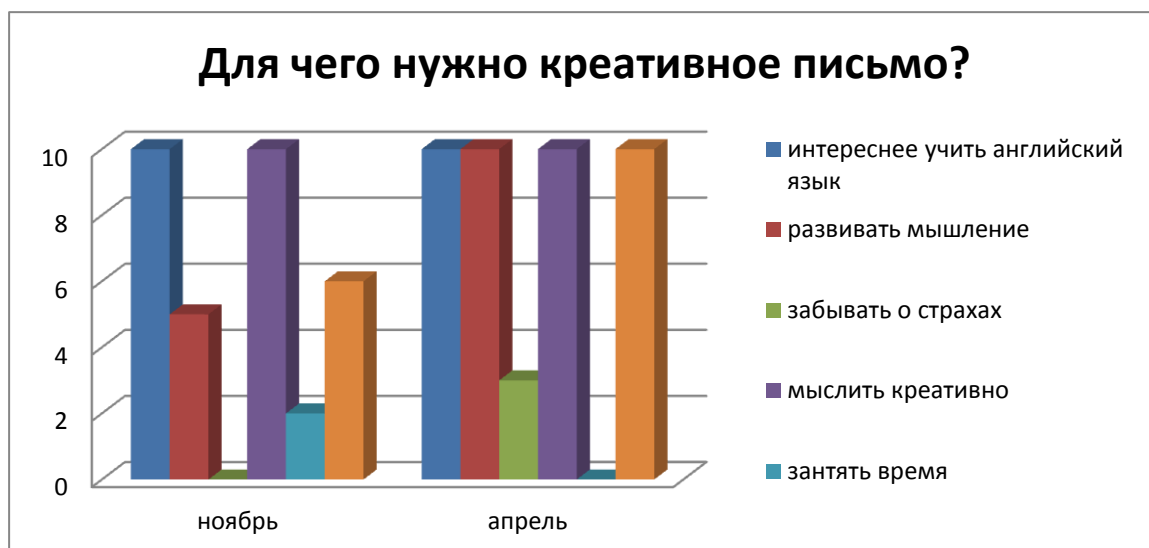


Рис. 3. Диаграмма «Результаты анкетирования»

2. В результате учащиеся легче справились с заданиями на развитие умений креативного письма (рис. 4).



Рис. 4. Диаграмма «Результаты анкетирования»

3. В результате работы повысился уровень креативного письма учащихся: наблюдалось увеличение активного участия ребят в учебном процессе, более успешное выполнение заданий по креативному письму, более быстрое генерирование идей и их осуществление.

4. Анализ результатов анкетирования до и после использования разработанных и внедренных в процесс обучения заданий, а также сравнение результатов вступительного опроса и рефлексий позволяет сделать вывод о том, что применение таких заданий на уроках английского языка в ЯЦ

«Britannia» г. Перми позволило повысить интерес и мотивацию школьников, создать условия для самовыражения и самореализации учащихся средствами письменной речи, научить генерировать идеи, активизировать мышление и воображение, осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств и мыслей.

Таким образом, анализ результатов опытного обучения показал, что применение заданий с использованием приложения Pic-Lits на уроках английского языка позволило повысить интерес и мотивацию школьников, создать условия для самовыражения и самореализации учащихся средствами письменной речи, научить генерировать идеи, активизировать мышление и воображение, осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств и мыслей.

Список литературы

1. Гомонова А.А., Сапух Т.В. Использование технологии креативного письма для развития письменной речи учащихся // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: электр. сборник статей по мат. XXXI студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. «СибАК». – 2015. – № 4 (31). – С. 199–208. – [Электронный ресурс]. URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/4\(31\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/4(31).pdf)

2. Санталова И.Ц., Калинкина С.И. Креативное письмо как средство обучения письменной речи. [Электронный ресурс]. – URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/13711/1/itpp_2002_023.pdf

3. Словарь Макмиллан: словарь он-лайн [Электронный ресурс]. – URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/drag_1

4. Pic-Lits: An E-Learning Literacy Website: официальный сайт. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.piclits.com/faqs.aspx>

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Нельзина Елена Николаевна

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

Злобина Валерия Андреевна

*Студентка 742 гр. Факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: zlobina.valeri@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На англ. языке

*Elena Nelzina,
Department of Foreign Language Teaching Methods
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
Email: nelzina@mail.ru
Valeria Zlobina,*

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 742
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
Email: zlobina.valeri@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются причины, побуждающие взрослых обучающихся изучать иностранный язык, трудности, с которыми они сталкиваются во время обучения, особенности организации учебного процесса.

Ключевые слова: потребности обучающихся, внутренняя мотивация, жизненный опыт, жизненные ситуации, самостоятельность, негативные стереотипы, формы и методы обучения иностранному языку.

Abstract: The article presents research on reasons which motivates adults to learn English, difficulties encountered by them during the period of education and features of the educational process.

Key words: needs of students, intrinsic motivation, life experience, life situations, independence, negative stereotypes, forms and methods of foreign language teaching.

Мировая глобализация и интеграция вызвала бурный рост международных контактов во всех сферах нашей жизни. Появилось большое разнообразие международного общения: международные конференции, стажировки ученых, совместные предприятия, туристические поездки, выставки, спортивные мероприятия, международные торговые связи. Все перечисленное и стремление к конкурентоспособности на рынке труда мотивирует взрослых к участию в различных образовательных программах. Вот почему в современных условиях наблюдается тенденция увеличения числа взрослых, желающих изучать иностранный язык.

Знание иностранного языка позволяет человеку не только свободно ориентироваться в современном обществе, но и расширять свой кругозор, продвигаться по карьерной лестнице, знакомиться с интересными и нужными людьми, прибегать к разнообразным источникам информации.

Безусловно, каждый желающий изучать иностранные языки имеет свою мотивацию, но в целом можно выделить основные направления потребностей обучающихся:

1. Работа. Для некоторых специальностей знание иностранного языка обязательно. Сейчас все больше российских компаний выходят на международный уровень, сотрудничают с иностранными компаниями. Поэтому у специалистов, владеющих иностранными языками, в разы выше шансы устроиться в эту компанию, а также резко возрастает потенциальный

уровень зарплаты. Таким образом, свободное владение иностранным языком обязательно, чтобы работать в иностранных фирмах или иностранных банках.

2. Путешествия. Даже базовое владение иностранным языком позволит более комфортно чувствовать себя за границей. А если вы свободно владеете иностранным языком, это поможет завести новые знакомства и общаться с иностранцами.

3. Эмиграция. Если люди планируют в ближайшее время выехать в другую сторону на ПМЖ, желательно владеть иностранным языком данной страны на достаточно высоком уровне. Это поможет быстрее адаптироваться в новой среде, устроиться на работу, завести друзей.

4. 21 век – век глобализации и расширения информационных границ. Если ранее круг людей, с которыми общался и взаимодействовал один человек, был ограничен соседями, родными и близкими, друзьями, одноклассниками или одноклассниками, коллегами по работе, знакомыми из разных секций (причем несложно догадаться, что данные люди говорили на родном для человека языке. Это позволяло передавать информацию, знания, ценности), то сейчас благодаря различным мероприятиям, которые проводятся на международном уровне, а также социальных сетях, позволяющих общаться с людьми из любой точки земного шара, появилась потребность в изучении иностранного языка. Ведь путешествуя в отдаленные уголки или общаясь с иностранцами, нужен язык, на котором возможно понимать друг друга. Сейчас международный язык – английский. И все больше и больше людей с каждым годом стараются овладеть им.

5. Обучение. Многие ведущие ВУЗы России вводят иностранный язык в качестве вступительного экзамена на разные специальности. Это значит, что знание иностранного значительно поможет поступить в престижный ВУЗ. Часто в программу обучения включают некоторые курсы на иностранном языке для того, чтобы в перспективе посылать студентов на стажировку за границу.

В настоящее время популярным является получение образования за рубежом. Всем известно, что одним из залогов успеха будущей карьеры может стать обучение в иностранных колледжах и университетах. Дипломы образовательных организаций Великобритании, Германии, Франции, Испании, других европейских стран, а также США и Канады, признаются во всем мире.

Существует мнение, что обучение за рубежом очень дорогое, и далеко не каждый россиянин может себе это позволить. Но часто это не так. Во-первых, можно получить грант или стипендию на обучение в ВУЗе – для этого нужно победить в конкурсах, устраиваемых этими ВУЗами или различными фондами. Хотя это очень сложно, но все больше людей со всего мира пользуются этой возможностью и учатся за границей. Во-вторых, во многих странах, таких как Швеция, Франция, Германия, образование является бесплатным. Но присутствует один нюанс: главным требованием к поступлению в такие вузы является свободное владение языком данной страны и хорошая сдача вступительных экзаменов. Не надо забывать про различные программы обмена студентов такие, как, например, Work&Travel.

Это позволяет работать в разных странах, изучая местные традиции, культурные ценности и общаться с местными, обмениваясь полезной для каждого из них информацией [4, с. 136].

6. Другие интересы. Многим людям нравится смотреть заграничные фильмы, дети часто увлекаются аниме. Но всегда приятнее слышать настоящий голос любимых актеров, их интонации и тембр. Поэтому, многие люди начинают учить язык ради того, чтобы смотреть фильмы в оригинале. То же самое и в ситуации с музыкой, используя общественный транспорт нередко можно заметить множество подростков, которые слушают свои любимые песни на иностранном языке и подпевают им. В современном мире немало путешественников. Многим из них мало прочесть несколько строк или очерков о культуре их любимой страны. Поэтому для полного погружения в культуру, историю и традиции излюбленного места, люди начинают учить язык. Часто они говорят, что впечатления от посещения страны без знания языка резко отличается от того, когда они овладели навыками и могут читать и общаться с местным населением на их родном языке. Язык, по сути, является инструментом, помогающим приоткрыть занавес к культурному наследию страны, образу и стилю жизни ее жителей, неповторимости ее среды [4, с. 68].

При обучении иностранному языку взрослых необходимо учитывать следующие моменты.

Взрослые обучающиеся испытывают потребность в обосновании (смысла) своего овладения иностранным языком. Взрослые должны захотеть учиться сами. Их учеба будет эффективной лишь тогда, когда у них появится сильная внутренняя мотивация. Они не пожалеют времени и сил, чтобы понять, зачем им это нужно и стоит ли тратить время и силы на обучение. Желание учиться можно разбудить, но невозможно его навязать [6].

Взрослые в состоянии сами поставить перед собой конкретные цели овладения языком. Они будут изучать лишь то, что непосредственно пригодится им в жизненных ситуациях и их профессиональной деятельности. При изучении иностранного языка они могут организовать свою самостоятельную работу, большую степень самостоятельности способствует более осознанному овладению языком [5, с. 66].

Необходимо принимать во внимание то, что взрослые имеют жизненный опыт и сформировавшуюся точку зрения на многие вопросы и проблемы. Следует использовать их опыт как опору при изложении материала в качестве базы обучения. Если новые знания не согласуются с тем, что уже известно, взрослый ученик подсознательно настроен на то, чтобы такие знания отвергнуть. Полезно организовывать дискуссии, где каждый высказывает свое мнение, использовать активные методы обучения, которые стимулируют творческую работу. Стиль поведения учителя при общении с обучающимися и степень самостоятельности при работе со взрослыми должны отличаться от обучения детей. Слишком доминирующий стиль учителя может привести к тому, что взрослые будут ощущать, что от них ничего не зависит, в то время

как обращение к жизненному опыту и знаниям взрослых, привлечение их к организации учебного процесса повысят самооценку.

На начальном этапе овладения языком у взрослых присутствует высокий уровень мотивации, однако, при столкновении с какими-либо трудностями она может угаснуть. Взрослые приходят на занятие после работы или учебы, они устали, а работа над языком требует постоянной активной мозговой деятельности. Очень важно снимать трудности, беседовать с обучающимися, подбадривать их, давать рекомендации по более рациональной организации своего времени и способов освоения языка. При этом важно ориентировать обучающихся на решение практико-ориентированных коммуникативных задач, которые непосредственно отражают жизненные проблемы и пути их решения, которые отвечают целям и потребностям взрослых, что будет способствовать индивидуальной, а также групповой мотивации. В учебном процессе необходимо применение индивидуальной, групповой и коллективной форм обучения, игровых технологий и осуществление взаимосвязи контроля и самоконтроля результатов учебного процесса [2].

Среди преподавателей и обучающихся существуют убеждения, что взрослым людям очень тяжело дается изучение иностранного языка. Существуют объективные причины такого суждения, которые связаны с естественными возрастными процессами, замедляющие мозговые реакции и снижающие способности к восприятию и запоминанию информации [1]. При изучении иностранного языка от взрослого требуется значительно большие усилия, чем от ребенка, потому что психические процессы уже стабильны, активное развитие прекращается. Изучение иностранного языка требует запоминания большого количества правил, лексических единиц, мозговой гибкости для правильного умения пользоваться этими правилами, поэтому тратится больше времени и сил по сравнению с молодыми [3].

Помимо названных объективных причин существуют и субъективные: это негативные стереотипы, вызванные прежде всего сложностями восприятия взрослыми себя как учеников, их страхами, чувством неуверенности и дискомфорта. Дети и подростки процесс обучения воспринимают естественнее, он не вызывает у них сильных переживаний и страхов, а взрослые люди за ученической партой чувствуют себя намного уязвимее [6].

Проблема страха и неуверенности в себе частично объясняется особенностями нервной системы человека: с возрастом у него меняется ощущение ЭГО, поэтому он неловко себя чувствует в роли ученика. На первом занятии чувство неловкости всегда неизбежно, но от атмосферы, которую создает учитель в аудитории, зависит, исчезнет ли оно или останется. Очень важно, чтобы преподаватель создал такую атмосферу, чтобы взрослые не чувствовали себя безликими и чужими, а были вовлечены в процесс коммуникации. Это можно достичь, используя приемы парного и группового взаимодействия, постоянно меняя состав пары и группы, что не только повышает речевую активность, но и сближает участников общения. Помощь со стороны партнеров и преподавателя, их оценка и поощрение помогают

преодолеть неуверенность, страхи, языковые барьеры и комфортно чувствовать себя в процессе освоения языка.

Все вышеизложенное позволяет выделить следующие моменты, которые могут быть учтены в учебном процессе при обучении взрослых иностранному языку:

1. Перед началом обучения, желательно, кроме лингвистического тестирования, проводить психологическое с целью выявления особенностей обучающихся и определения оптимальных форм и методов обучения данного контингента.

2. Отдавать в учебном процессе предпочтение активным методам обучения, создавая комфортные условия для взаимодействия всех обучающихся.

3. В процессе обучения вооружить обучающихся различными приемами мнемотехники и учения для обеспечения возможности самообразования по иностранному языку после окончания занятий.

Список литературы

1. *Базарова Г.* Особенности обучения взрослых [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer45/171.pdf>. (дата обращения: 14.05.2019).

2. *Барвенко О.Г.* Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых. – Ростов-н/Д, 2004. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/psihologicheskie-barery-v-obuchenii-inostrannomu-jazyku-vzroslyh.html> (дата обращения: 17.05.2019).

3. *Гальскова К.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. – 3-е изд. – М.: Аркти, 2004. – [Электронный ресурс] URL: <http://mirznanii.com/files/10/180844.pdf>, (дата обращения: 17.05.2019).

4. *Колесникова И.А.* Основы андрагогики // Академия. – 2007. – № 15. – С. 68.

5. *Попкова Е.М.* Содержательные компоненты успешности в обучении взрослых иностранному языку // Педагогические науки. – 2009. – №6. – С. 66–69.

6. *Старкова Д.А., Польшина Т.В.* Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку [Электронный ресурс]. – URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/111/Старкова_Польшина%20Психолингвистические. PDF, Педагогическое образование в России, Уральский Государственный Педагогический университет, Екатеринбург, 2012. (дата обращения: 15.05.2019).

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПАРАХ СМЕННОГО СОСТАВА В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГОВОГО ОБЩЕНИЯ

(на примере УМК «English 5» под редакцией В.П. Кузовлева)

Нельзина Елена Николаевна

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

Пияндина Дарья Андреевна

студентка 741 гр. факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: daryapiyandina@yandex.ru

INTERACTION IN ROTATING PAIRS IN DIALOGUE COMMUNICATION

(based on «English 5» by Kuzovlev)

Нельзина Елена Николаевна

канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nelzina@mail.ru
На англ. языке сделать

Пияндина Дарья Андреевна

студентка 741 гр. факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: daryapiyandina@yandex.ru

Аннотация: описываются приемы для организации диалогового общения и представлены дидактические материалы для организации работы в парах сменного состава на базе УМК «English 5» под редакцией В.П. Кузовлева.

Ключевые слова: диалогическая речь, взаимодействие, пары сменного состава, рабочие листы, передвижение по классу.

Abstract: the article presents a few variants of organizing work of students in rotating pairs based on «English 5» by Kuzovlev.

Key words: dialogical speech, interaction, rotating pairs, worksheets, moving around the classroom.

Ведущей целью в преподавании иностранных языков в общеобразовательной школе является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь.

Развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке – одна из самых острых проблем современной педагогической науки.

Подтверждением сказанному служит целый ряд исследований, статей, пособий, появившихся за последнее время [1].

Часто в учебном процессе обучение диалогической речи осуществляется с одним и тем же партнером. Для обучения учащихся взаимодействию с разными партнерами можно использовать активирующие средства.

Взаимодействие с постоянным партнером негативно сказывается на учебном процессе, так как такое взаимодействие снижает заинтересованность учащихся, потому что они уже знакомы и с манерой общения своего партнера, и с его взглядами, и с теми языковыми средствами, которые он обычно использует. Кроме того, учащийся привыкает к общению с одним и тем же собеседником, поэтому при резкой смене партнера он может растеряться и не реализовать свой потенциал.

Смена партнеров может происходить с помощью различных приемов деления на группы (парные карточки, значки, разноцветные фломастеры, начало и конец предложения, картинки и слова и еще много других приемов). Помимо приемов деления на пары в методической литературе описаны приемы взаимодействия в парах сменного состава, например, такие как, «карусель», «бинго», «погоня за автографом», «speed dating», «прогулка по классу». Рассмотрим данные приемы на основе содержания УМК «Английский язык» для 5 класса под редакцией В. П. Кузовлева.

Прием «**Бинго**» называется таким образом, так как предполагает момент соревнования между участниками диалогического общения – кто быстрее соберет ответы на все вопросы или заполнит рабочий листок, тот сигнализирует о своем результате словом «Бинго» и является победителем. Форма рабочего листа и его содержание зависит от определенной темы и тренируемой речевой фразы. Например, следующий рабочий листок по теме 6 «We've had a nice trip to England» позволяет тренировать вопросно-ответное сцепление реплик:

А. «Were you in the park last Sunday?»

В. «Yes, I was. »/ «No, I was not. »

In the park	At the club
At the zoo	At the party
At the sports centre	At the library

Данный прием побуждает учащихся опросить 6 одноклассников, фиксируя имя и ответ.

Прием **Карусель** позволяет организовать взаимодействие разных партнеров, меняя определенным образом партнера, а также вопросы для обсуждения. Покажем данный прием на примере темы 1 «Let's make friends!».

Учащиеся располагаются, образуя два круга – внешний и внутренний. У каждого ученика есть партнер, которому он задает вопрос «What are your spare time activities?», далее партнеры меняются ролями. По хлопку учителя учащиеся делают три шага (внешний круг вправо, внутренний остается на месте), происходит смена партнера, и диалог происходит в таком же режиме.

Второй вариант приема представляет собой взаимодействие с использованием разных вопросов. На основе темы 5 «My favourite celebrations» можно организовать работу так: на доске пишутся три вопроса:

- What were you doing at 10 pm yesterday?
- What were you doing from 1 to 2 pm yesterday?
- What were you doing all day long yesterday?

После хлопка учителя или любого другого звукового сигнала ученики не только переходят на три шага, но и меняют вопрос, который задают собеседнику.

На базе темы 3 «We must help people around» рассмотрим прием «**Погоня за автографом**». Для проведения данного приема требуется рабочий листок с конкретными вопросами.

Questions	Autographs
1. Do you clean up your room?	
2. Do you water the flowers?	
3. Do you help elderly people?	
4. Do you look after your younger brother/sister?	
5. Do you sweep the floor?	
6. Do you help your parents about the house?	
7. Do you rake leaves in the garden?	
8. Do you pick up litter in your class?	
9. Do you do the shopping?	

Передвигаясь по классу, учащиеся должны задать вопросы из рабочего листа различным партнерам, с той целью, чтобы получить, так называемый, «автограф». Особенность задания состоит в том, что получить «автограф» можно лишь в том случае, если партнер ответит положительно на заданный вопрос. Если ответ отрицательный, то опрашивающий продолжает смену партнеров, пока не получит заполненный подписями лист или пока учитель сигналом не прервет работу группы.

Рабочий листок может иметь также следующую форму:

Do you clean up your room?	Do you look after your younger brother/sister?	Do you help your parents about the house?
Do you water the flowers?	Do you sweep the floor?	Do you rake leaves in the garden?
Do you help elderly people?	Do you do the shopping?	Do you pick up litter in your class?

Прием «**Найди того, кто...**» предполагает также раздаточный материал, карточки с указанием на то, по каким признакам можно будет найти партнера. Для проведения данного приема в учебном процессе нами были разработаны данные карточки для темы 1 «Let's make friends!» .

Задача учащихся – найти партнера с такими же увлечениями.

You want to invite your partner to a football match.	<u>You have 2 tickets to the theatre.</u>	You can draw portraits well.
You want to learn how to draw portraits and you need someone who can help you.	You want to go to the cinema to watch a new comedy.	You can sing.
You want to invite your partner to the cinema to watch a new comedy.	You are fond of football.	You want to share your impressions about a new book.
You are fond of reading.	You want to have your own music band but you can't sing.	<u>You are fond of theatre.</u>

Прием **Speed dating** проводится также с использованием раздаточного материала. Для организации общения были разработаны данные карточки к теме 1 «Let's make friends! ».

Ситуация 1.

A: You want to invite your partner to a football match
B: Say politely that you prefer hockey.

Ситуация 2

A: Invite your partner to the cinema to watch a new comedy. You like only

this genre.

B: Say that you like documentary and try to persuade your partner to watch this film
--

Ситуация 3

A: You want to attend the art school.

B: You want to learn how to draw.

Ситуация 4

A: You need some help in choosing a present.
--

B: You can draw portraits well. Suggest your help.
--

Участники должны сидеть на стульях или стоять друг против друга в двух шеренгах. Необходимо раздать студентам ролевые карточки, участники в одной шеренге получают роль А, в другой – роль В. Учитель начинает первую ролевую игру "speed dating". В течение одной минуты партнеры говорят по своей ситуации, затем учитель дает звуковой сигнал, после которого участники из шеренги А меняются карточками с участниками из шеренги В. После обмена карточками первый участник из шеренги А переходит в шеренгу В, остальные участники перемещаются по часовой стрелке к следующему партнеру из шеренги В. Последний участник из шеренги В переходит в шеренгу А. Участники продолжают общение с новыми ролями и с новыми партнерами. Последующие раунды могут проходить со сменой ситуации общения [5].

Прием «Прогулка по классу» предполагает наличие карточек с вопросами или с небольшими высказываниями, которые побуждают учащихся выразить свое мнение. Рассмотрим этот прием на содержании темы 2 «Rules around us». Каждый участник получает одну из карточек:

Do you check your e-mail every day?	Do you follow the safety rules on the Internet?
Do you use the computer for studying or for having a rest?	What kinds of work do you use the Internet for?
Do you communicate with your classmates online?	Do you play computer games?
Do you use the Internet for studying?	Do you use your e-mail for studying?
How often do you use your computer?	What is the main rule about using the Internet in your opinion?

В свободном перемещении по классу участники задают свои вопросы друг другу, затем меняются карточками и переходят к другим партнерам. В зависимости от отведенного на этот прием времени, учитель может сказать участникам, что они должны сменить 5-6 карточек.

Данный прием может быть изменен следующим образом. Учитель включает музыку, партнеры меняются карточками и продолжают под музыка передвигаться в «броуновском» движении до тех пор, пока не остановится музыка. После остановки музыки учащиеся общаются с ближайшим партнером.

Такая форма работы способствует развитию коммуникативных умений и навыков, так как она требует постоянной активности, которая помогает быть готовым к разной реакции разных партнеров, поиску подходящих языковых средств, адекватных ситуации. Кроме того, в процессе работы учащиеся обмениваются не только мнениями и взглядами, но и оценивают друг друга, могут взять на заметку интересные фразы, структуры, которые используют партнеры, либо наоборот – заметить ошибки, исправить их. Работа в парах сменного состава является результативным методом повышения эффективности обучения.

Список литературы

- 1) *Агаева О.В.* Обучение диалогической речи на уроках английского языка // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2011. — С. 92–94.
- 2) Английский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / [В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, И.П. Костина и др.]. — 6-е изд. — М. : Просвещение, 2016. — 207 с.
- 3) *Букичева О.А.* Коммуникативно-ориентированный подход при обучении диалогической речи на начальном этапе // Иностранные языки в школе. — 2006. — № 5. — С. 50–53.
- 4) *Малюкина А.И.* О трудностях обучения диалогической речи учащихся младших классов на уроках английского языка // Проблемы современной науки и образования. — 2015. — № 12 (42). — С. 217–221.
- 5) Speed Dating Lesson. Practicing Language Functions With Role Plays // ThoughtCo. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.thoughtco.com/speed-dating-lesson-1210289> (дата обращения 20.05.2019).

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Павлюкевич Любовь Владиславовна

*к.п.н., доцент кафедры английского языка, филологии и перевода
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Батыкова Анна Сергеевна

*студентка 741/2 гр. факультета иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: annabatykova@gmail.com*

ADVANTAGES OF USING THE WEB-QUEST TECHNOLOGY IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Lyubov Pavlyukevich, Ph.D

*Associate Professor, English language, philology and translation department
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Anna Batykova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741/2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: annabatykova@gmail.com*

Аннотация: в статье рассмотрена актуальность использования ИКТ в обучении иностранным языкам в условиях модернизации системы образования, в частности технология Веб-квест как вид проектной деятельности.

Приводится краткая история данной технологии, раскрыта ее сущность и проанализированы преимущества ее использования на уроке иностранного языка, среди которых высокая мотивационная обеспеченность, использование ИКТ, развитие самостоятельности учащихся и др.

Ключевые слова: Веб-квест, мотивация, групповая работа, Интернет, ИКТ, принципы обучения.

Abstract: the article considers the relevance of the use of ICT in teaching foreign languages in the context of modernizing the education system, in particular, the WebQuest technology as a type of project activity.

It provides a brief history of the technology, reveals its essence and analyzes the advantages of its use in a foreign language lesson, including high motivational security, the use of ICT, the development of student autonomy, etc.

Key words: WebQuest, motivation, group work, Internet, ICT, learning principles.

В XXI веке образование, знания, информация и коммуникация составляют основу развития и благополучия человеческой личности. Чтобы современный ученик был готов и способен адаптироваться к социальным и профессиональным переменам, необходимо развитие его умений критического анализа информации любых символических систем (образных, звуковых, текстовых). В связи с этим перед школьными педагогами ставятся новые задачи: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить понимать ее, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

В данных условиях особую популярность приобретают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Во многом благодаря этим технологиям у учащихся происходит формирование коммуникативной компетенции, что является основной целью уроков по иностранному языку согласно ФГОС. Кроме того, средства мультимедиа являются одним из мощных инструментов познания, так как позволяют воспринимать информацию несколькими органами чувств одновременно. Еще К.Д. Ушинский писал: «Чем больше органов чувств принимает участие в восприятии какого-либо впечатления, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче потом вспоминаются». Известно, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, зрительного – 25%, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%.

Современные ИКТ представляют собой совокупность современной компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи, инструментальных программных средств, обеспечивающих интерактивное программно-методическое сопровождение современных технологий обучения. Они предполагают большое разнообразие видов деятельности, включая проектную, одним из видов которой является Веб-квест.

Впервые термин «Веб-квест» был предложен Берни Доджем (Bernie Dodge), профессором образовательных технологий университета Сан-Диего (США) в 1995 году. Образовательный Веб-квест - (webquest) – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета [5]. Веб-квесты могут охватывать отдельную проблему, учебный предмет, тему, также могут быть и межпредметными.

Технология Веб-квест получила большое распространение в западных школах и в последнее время начинает внедряться в России, несмотря на то, что в работах российских педагогов нет единого взгляда на сущность квеста. На данный момент проблемой квестов в России занимаются Андреева М.В., Быховский Я.С., Николаева Н.В. и другие, которые выделяют ряд преимуществ использования данной образовательной технологии на уроке.

Во-первых, использование данной технологии предполагает постановку актуальных для настоящего времени вопросов и проблем, близких по духу

учащимся, вызывает их интерес и, соответственно, повышает мотивацию к исследованию проблем за счет улучшения психоэмоционального настроя в обучении, структурированности подачи учебного материала и модальности (использования большого количества сенсорных каналов восприятия информации). [2]

Кроме того, особенностью Веб-квестов является то, что они предполагают не только самостоятельную, но и групповую работу обучающихся. Работа в группе [1], накладывает на учащегося определенную ответственность перед остальными участниками Веб-квеста, стимулируя его познавательную активность, желание получить хороший результат.

Следующим достоинством Веб-квестов является развитие умения мыслить. Самостоятельное решение поставленной задачи развивает умения аналитического мышления, критического взгляда на вещи, поиска нужной информации из большого объема материалов. Согласно словам создателей Веб-квестов, данная технология включает в себя элементы когнитивизма и конструктивизма. [6]

Более того, в процессе творческой работы учащиеся получают не «готовые к употреблению» знания, а сами вовлечены в поисковую деятельность, что в свою очередь способствует развитию самостоятельности.

Данное преимущество также связано с тем, что при работе с большими объемами информации у обучающихся формируются умения и навыки критического мышления, способность осуществлять выбор и нести за него ответственность, оценивать эффективность информационного поиска, определять грамотно объем предлагаемой информации. [2]

Еще одним достоинством является то, что ученики получают доступ к поисковым системам, последним новостям, касающимся поставленной проблемы, через сеть интернет. Интернет дает также возможность узнать мнение эксперта, экспертной группы, людей, каким-то образом заинтересованных в том или ином вопросе. Такое разнообразие мнений предоставляет учащемуся возможность выбора наиболее близкого и помогает в формулировке собственного мнения.

Что касается процесса оценивания результатов Веб-квеста, нужно отметить возможность презентации конечного продукта перед живой аудиторией, публикация работ в Интернете.

При использовании таких технологий, как Веб-квест, учитель получает действенный способ формирования мотивации учения, творческого осмысления материала [4, с. 131]. Интеграция данной технологии в образовательный процесс позволяет реализовать современные принципы обучения иностранным языкам: принцип интерактивности (обучение, погруженное в общение, создающее условия для развития умений работать в команде, т.е. учиться вместе, а не рядом); принцип самостоятельности, который реализуется в способности самостоятельно управлять своей деятельностью; принцип проблемности, системности и др. Широкие возможности предоставляет данная технология и для развития критического

и творческого мышления, воображения, креативности студентов благодаря широкому спектру заданий, которые предлагаются для выполнения.

Так, технология Веб-квест позволяет реализовать наглядность, мультимедийность и интерактивность обучения. Наглядность включает в себя различные виды демонстраций, презентаций, видео, показ графического материала в любом количестве. Мультимедийность добавляет к традиционным методам обучения использование звуковых, видео- и анимационных эффектов. Интерактивность объединяет все вышеперечисленное и позволяет воздействовать на виртуальные объекты информационной среды, помогает внедрять объекты личностно ориентированного обучения, предоставляет учащимся возможность в полной мере раскрывать свои способности. [3]

Таким образом, Веб-квест не принуждает учащегося к участию в учебном процессе, а вовлекает его, предоставляя ему пространство для самостоятельной творческой деятельности, мотивирует его оригинальной, близкой по духу и интересной постановкой проблемы, наделяет учащегося определенной социально значимой в данной ситуации ролью, активизацией разнообразных познавательных процессов во время решения поставленных задач.

Список литературы

1. Использование технологии Веб-квест в учебном процессе [Электронный ресурс]. – URL: <http://kak.znate.ru/docs/index-973.html> (дата обращения 14.12.2012).

2. Применение Веб-квест технологии в современном образовании [Электронный ресурс]. – URL: <https://открытыйурок.рф/статьи/671383/> (дата обращения 07.09.2018).

3. Щербина А.Н. Веб-квест как инновационная технология в системе реализации ФГОС // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». – 2016. – №4.

4. Ястребцева Е.Н. Школьный библиотечный медицентр: от идеи до // М.: БМЦ : Шк. библиотека", 2001.

5. Dodge В. Some Thoughts About WebQuests [Электронный ресурс]. – URL: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html (дата обращения 27.04.2014).

6. March Т. What WebQuests Are (Really) [Электронный ресурс]. – URL: <http://tommarch.com/writings/what-webquests-are/> (дата обращения 27.04.2014).

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ TUBEQUIZARD КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Павлюкевич Любовь Владиславовна

*к.п.н., доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Осокина Татьяна Алексеевна

*студентка 741\2 гр. Факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: osokina_tanya-97@mail.ru*

PECULARITIES OF USING TUBEQUIZARD AS A TEACHING TOOL AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON

Lyubov Pavlyukevich, Ph.D

*Associate professor of the Chair of the English language, philology and translation
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pavlovely@yandex.ru*

Tatiana Osokina

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741\2
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: osokina_tanya-97@mail.ru*

Аннотация: в статье рассматривается использование сайта tubequizard.com на уроке иностранного языка. Проанализированы особенности технологии работы с композицией на сайте. Представлены преимущества применения tubequizard на уроке иностранного языка. Сделаны выводы, что интеграция мобильного приложения как tubequizard в процесс обучения соответствуют требованиям новых образовательных стандартов и способствуют улучшению качества образования.

Ключевые слова: культурное осознание, композиция, музыка, культурная деятельность, tubequizard, урок иностранного языка.

Abstract: the article presents research on using tubequizard as a teaching tool at a foreign language lesson. Peculiarities of the work with a song on the site are examined. The features and benefits of using tubequizard at a foreign language lesson are demonstrated. The conclusion is drawn that integration of a mobile application tubequizard into the process of teaching meets the requirements of new educational standards and contributes to improving the quality of education.

Key words: cultural awareness skill, song, music, cultural activity, tubequizard, the foreign language lesson.

Модификации Федеральных государственных образовательных стандартов касаются современных процессов глобализации и информатизации системы образования, в результате чего меняются требования, предъявляемые к учителю нового поколения, обновляются компетенции, которые необходимо развивать у будущего выпускника, появляются новые педагогические технологии.

Тем не менее, эти изменения не касаются одной из важных задач обучения иностранному языку в школе – воспитания «положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке». Как бы ни менялась образовательная система, обучение средствами иностранного языка всегда предполагало и предполагает знания о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка, включение школьников в диалог культур, знакомство с достижениями национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, осознание роли родного языка и культуры другого народа. [5]

Именно поэтому процесс изучения иностранного языка неотделим от ознакомления с культурой страны изучаемого языка, что предполагает формирование у обучающихся навыков «культурного осознания» (cultural awareness skill) и вовлечение их в «культурную» деятельность. Такая деятельность пронизывает весь комплекс практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения и воздействует не только на сознание учащихся, но и на их эмоциональную сферу. Одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции школьников и одновременно способом погружения в культурное пространство страны изучаемого иностранного языка является музыка.

Использование англоязычной песни на уроках способствует не только повышению интереса к предмету, но и создает положительную мотивацию при усвоении языковых средств и приобретении страноведческой и лингвострановедческой информации. Более того, богатство выбора музыкальных произведений дает возможность удовлетворить разнообразные интересы изучающих язык и, соответственно, обеспечить индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Как отмечалось ранее, «культурная» деятельность на уроке, в том числе, с использованием музыки страны изучаемого языка, считалась одной из приоритетных на протяжении десятилетий: в методической литературе описаны возможности использования грамматических и лексических песен, музыки как средства снятия напряжения, ознакомления с культурной и языковой спецификой и т.д. Однако современные тенденции системы образования требуют соответствия применяемых педагогических технологий особенностям нового поколения школьников. В частности, сегодня особенно приветствуется использование мобильных технологий и приложений в образовательном процессе, поэтому в качестве средства обучения языку и иноязычной культуре нами был выбран интернет-ресурс, применение

которого актуально в наше время, полезно для учеников и увлекательно для самих педагогов – TubeQuizard.

Tubequizard.com – это бесплатная программа, генерирующая задания к музыкальным видео с сайта YouTube. Данный инструмент позволяет обучающимся улучшить понимание речи на слух, расширить словарный запас и обеспечить тренировку грамматических структур. Использование данного ресурса не требует особой мультимедийной грамотности и для его применения достаточно следовать простой инструкции:

- 1) Учащимся предлагается достать их мобильные телефоны и перейти на сайт tubequizard.com;
- 2) выбрать необходимый уровень английского языка;
- 3) определить и выбрать тип упражнений (грамматика, лексика, аудирование, фонетика);
- 4) выбрать категорию видео (музыка, телешоу, образовательное, новости, фильмы);
- 5) выбрать акцент: британский или американский.

В соответствии с выбранными категориями автоматически появляется видео с определенными заданиями. Также учитель может самостоятельно выбрать видео с субтитрами на YouTube и создать к нему задание на сайте TubeQuizard, которое будет соответствовать определенной теме урока.

В нашей практике мы используем сайт TubeQuizard.com при работе с композициями. Технология работы над песней может быть соотнесена с работой над текстом и включать дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. В последнем случае программа TubeQuizard необходима на текстовом этапе работы с музыкальным произведением.

Например, учащимся предлагается к прослушиванию произведение “The 12 Days Of Christmas” в преддверии Рождества. Целью работы над данной песней является раскрытие культурологического компонента социокультурной компетенции обучающихся, поскольку используемая композиция содержит лексику, имеющую скрытые значения о праздновании Рождества и вероисповедании. На текстовом этапе учащиеся открывают видео с песней, под которым расположено задание на заполнение пропусков. Учащимся необходимо вставить слова, хорошо знакомые им, которые будет нетрудно воспринять на слух (a partridge, geese, French hens, calling birds, golden rings, ladies dancing...), но в то же время это задание поможет им запомнить скрытое значение слов, о которых впоследствии будет идти речь на уроке.

К преимуществам программы TubeQuizard при работе с песней можно отнести следующее:

- 1) Экономия времени педагога (создание собственного упражнения занимает пару минут, необходимо лишь выбрать видео с субтитрами и вырезать из него слова, которые дети впоследствии будут заполнять; также программа проверяет обучающихся автоматически, учителю не нужно брать работу на дом);

- 2) экономия времени на уроке (видео длится ровно столько, сколько задумал педагог; продолжительность корректируется в настройках);
- 3) акцент на интересах и желаниях учеников (учащиеся слушают самые новые песни своих любимых исполнителей);
- 4) создание благоприятной атмосферы обучения и дисциплина (если ученик отказывается от прослушивания песни, он точно не откажется от использования своего мобильного телефона на уроке и просмотра YouTube канала);
- 5) возможность слушать музыку с пользой (не просто просматривать YouTube видео, а выполнять задания на сайте, чтобы улучшить понимание речи на слух).

Таким образом, использование англоязычной песни на уроках способствует не только повышению интереса к предмету, но и создает положительную мотивацию при усвоении языковых средств и при приобретении страноведческой и лингвострановедческой информации. Кроме того, при работе с этим своеобразным лингвострановедческим материалом создается хорошая предпосылка для всестороннего развития личности учащегося, так как специально подобранные песни стимулируют образное мышление и формируют хороший вкус. В то же время, интеграция мобильных устройств в процесс обучения иностранному языку имеет ряд серьезных преимуществ на современном этапе развития системы образования, среди которых:

- возможность применения мобильных программ для тренировки практически многих аспектов речевой деятельности, включая аудирование, без применения дополнительных материалов и устройств;
- автоматическая и быстрая проверка упражнений;
- возможность эффективного дистанционного обучения, которое на сегодняшний день является крайне востребованным, позволяющим сделать обучение доступным для таких категорий учащихся, как учащиеся с ОВЗ;
- являясь одной из новейших разработок в сфере обучения иностранным языкам, мобильные приложения как правило создаются на наиболее современном лексическом материале, отражают новейшие языковые и речевые тенденции иностранного языка и культуры страны [4]

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что такие программы, как TubeQuizard, в полной мере соответствуют требованиям новых образовательных стандартов и могут применяться в качестве эффективных современных средств обучения иностранному языку и иноязычной культуре.

Список литературы

1. Гальскова Н. Д. Гез. Н. И. Теория обучения иностранным языкам. – М., 2009.
2. Карпиченкова Е.П. Роль музыки и песни в изучении английского языка // Иностранный язык в школе. – 1990. – №5.

3. Никитенко З.Н., Аитов В.Ф., Аитова В.М. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе // ИЯШ. – 1996. – №4.

4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/11/24/integratsiya-mobilnykh-prilozheniy-v-protsess> (дата обращения: 19.05.2019).

5. [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2015/11/06/obuchenie-kulture-pri-izuchenii-yazyka> (дата обращения: 19.05.2019).

ЭЛЕКТРОННАЯ ПРОГРАММА AUTOPLAY MENU BUILDER КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Панина Елена Юрьевна

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

E-mail: epanina@list.ru

Бояршинова Дарья Александровна

*студентка 741 группы факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь*

E-mail: dardar.etka@mail.ru

COMPUTER PROGRAM AUTOPLAY MENU BUILDER AS A WAY TO ORGANIZE INDEPENDENT LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Elena Panina, Ph.D

*Associate Professor, Methods of teaching foreign languages department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: epanina@list.ru

Daria Boyarshinova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm*

E-mail: dardar.etka@mail.ru

Аннотация: раскрывается понятие «самостоятельная работа», рассматриваются информационно-коммуникационные технологии как средства ее организации, а также дается характеристика электронной программы AutoPlay Menu Builder и описание созданного на ее основе приложения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, средства организации самостоятельной работы, информационно-коммуникационные технологии, AutoPlay Menu Builder.

Abstract: the article provides an overview of the meaning of “independent study”, considers Information and Communication Technologies as a way to organize it, characterizes the computer program AutoPlay Menu Builder and describes an application created on its base.

Key words: independent study, ways to organize independent learning, Information and Communication Technologies, AutoPlay Menu Builder.

Информатизация современного общества обуславливает необходимость постоянного самообразования, выдвигая все новые и новые требования к учащимся. Это напрямую касается таких навыков и качеств, как самоконтроль, самодисциплина, анализ и синтез полученной информации. В качестве необходимого инструмента поиска информации выступает интернет, доступ к которому, согласно статистике пользователей в России за 2019 г., есть почти у 76 % людей [4]. Однако в этом и заключается главная проблема – из-за быстрого развития технологий и популярности всемирной паутины становится сложно отделять нужную информацию от бесполезной.

В настоящее время самостоятельность и информационные технологии тесно переплетаются друг с другом, и именно поэтому еще на ранних этапах учителю необходимо создать условия для комфортной самостоятельной деятельности и самостоятельной работы учащихся.

На первый взгляд, эти два термина ничем не отличаются и зачастую по ошибке используются как взаимозаменяемые. Однако, несмотря на то, что изначально так и было, в современной педагогике принято разделять эти понятия. Самостоятельная деятельность направлена на развитие личностных качеств учащихся и включает в себя самостоятельную работу как способ достижения поставленных в процессе обучения целей, тем самым оказываясь гораздо шире и глубже по своей сущности [1].

Но как объединить ИКТ и самостоятельную работу учащихся в иноязычном образовании? Один из возможных способов решения этого проблемного вопроса – электронная программа под названием AutoPlay Menu Builder. Эта программа позволяет создавать множество различных приложений, стиль и наполненность которых могут ограничиваться только воображением учителя.

Удобный интерфейс AutoPlay делает возможным легкое освоение программы и, как следствие, ее использование. Она обладает следующими характеристиками:

Совместимость: Windows 7, Windows 8, Windows 10.

Язык: английский, русский и другие.

Разработчик: LinaSoft.

Размер: 8,4 Мб [2].

Как видно из характеристик данной программы, она не занимает слишком много оперативной памяти и может быть использована на любых современных компьютерах как на русском, так и на английском языке, что делает ее достаточно универсальной и простой в использовании.

Согласно описаниям приложения на сайте разработчика, AutoPlay Menu Builder – многофункциональный инструмент по формированию автоматически запускающегося меню для авторских оптических компактных и цифровых дисков, а также иных подобных проектов. И именно о других проектах, которые можно создавать на этой платформе, мы и поговорим [3].

В нашем случае AutoPlay Menu Builder нужен нам для создания сборника сайтов, используя которые, учащиеся проходят своеобразный квест по общей теме и выполняют задания. Стоит отметить, что тему можно выбирать любую, потому как все ограничивается лишь желанием и фантазией автора данного сборника.

Для создания интерфейса учитель может использовать как стандартные функции программы, так и заранее созданные шаблоны или эскизы из других.

Рассмотрим в качестве примера созданное нами электронное сопровождение к учебнику Solutions. Intermediate. Дизайн был создан с помощью программы Adobe Photoshop CS6 и добавлен в готовом виде в AutoPlay.

Тема для сборника была выбрана сразу, так как учащиеся на момент создания данного проекта изучали In the Wild и The World of Work по учебнику Solutions. Intermediate. Для того чтобы объединить обе эти темы, было принято решение создать следующую проблему: «Alice хочет стать ветеринаром, но очень мало знает о животных. Помогите ей познакомиться с животными из разных уголков мира и построить ее собственную ветеринарную клинику». Данное сообщение озвучивается сразу, когда учащиеся запускают приложение и наводят курсор на Alice, что позволяет им ознакомиться с целями данной работы.

Однако данный сборник направлен не только на тренировку лексико-грамматических навыков, но и на развитие умений речевой деятельности, потому как приложение сопровождается аудиоматериалами, видеопособиями, а также в него добавлено задание на написание истории, что позволяет ученикам в свободной манере развивать умения письменной речи.

Главная страница нашего приложения состоит из 3 пунктов, нажав на которые, учащиеся попадают в места, где нужна их помощь:

1. Theory.
2. Animals.
3. Jobs.
4. FAQ.

Последний, но самый важный пункт расшифровывается как frequently asked questions и содержит в себе пояснительную записку, которая помогает учащимся получить ответы на вопросы, возникающие у них в процессе игры,

а также системные требования для приложения и ссылки на использованные материалы.

Пункт Theory содержит в себе ссылки на видео, размещенные на платформе YouTube, которые помогут учащимся повторить или ознакомиться с грамматикой, упражнения с данными грамматическими явлениями будут появляться в нашем приложении. Все видео аутентичны, они просмотрены и подобраны специально под уровень учащихся. В них также содержатся примеры с визуальными вставками, таблицами и т.д., которые облегчают понимание и запоминание материала.

Далее учащийся имеет право выбрать любой из двух пунктов, чтобы начать игру, так как порядок выполнения заданий не влияет на исходный результат: animals и jobs в нашей игре равны по значимости.

Помимо этого в правом верхнем углу всегда находится помощник, при наведении на который учащийся получает советы по выполнению заданий. Так, впервые попав на страницу Animals, пользователь может растеряться, не зная, что делать дальше. Помощник содержит все необходимые инструкции для того, чтобы учащийся знал, что ему делать дальше: «All the countries are connected with the tasks. Click on any and one of the animals from the country will help you». Более того, при наведении на страну приложение озвучивает ее название на английском.

Как только учащийся выбирает страну, он переходит на новую страницу, на которой изображено животное, живущее в этой стране (наведя курсор на которое, учащийся услышит его название на английском). Там же есть помощник, объясняющий задание, небольшое обращение от животного к игроку и ссылка на упражнение.

Ниже представлен список сайтов, с которых были взяты упражнения:

- <https://www.eslgamesplus.com>,
- <http://learnenglishteens.britishcouncil.org>,
- <http://www.english-time.eu>,
- <https://learningapps.org>,
- <https://storybird.com>,
- <https://www.learnenglish.de>.

Упражнения на всех сайтах, кроме learningapps и storybird, созданы разработчиками, поэтому были добавлены нами в приложение только после проверки на подходящую уровню и теме лексику, а также динамичность и интересный дизайн. Грамматическое упражнение на платформе learningapps было создано нами с учетом все тех же характеристик, упомянутых выше.

Storybird – это ресурс, позволяющий ученикам придумывать истории на английском с иллюстрациями. Данный сайт помогает использовать английский язык творчески и с желанием поделиться какой-то историей со всеми. Его плюс состоит в создании классов и домашних заданий. Ученик, прикрепившись к классу, делает продукт, в нашем случае – историю, по алгоритму, который оставил учитель. Там также есть возможность создавать истории по тэгам,

которые указываются создателем класса, или по работам одного конкретного художника. Безграничное поле для вдохновения и работы [5].

Ученик, выполнив все задания в пункте Animals, возвращается в главное меню и выбирает пункт Jobs, где архитектор Josh рассказывает, что он собирается помочь Alice построить ветеринарную клинику, но для этого нужно собрать инструменты, чтоб начать работу.

Список сайтов, использованных в разделе Jobs:

- <https://quizlet.com>,
- <https://www.learnenglish.de>,
- <http://www.letshavefunwithenglish.com>,
- <https://web2.uvcs.uvic.ca>,
- <https://www.eslgamesplus.com>,
- <https://learningapps.org>.

Как можно отметить, здесь появляются новые сайты с новыми упражнениями. Упражнения были созданы нами на платформах learningapps и quizlet. Говоря о сайте quizlet, необходимо отметить, что данная платформа создана для запоминания лексики. В ней разрабатываются примеры карточек, по которым учащиеся тренируют лексику как с помощью визуальных опор, так и произношению и написанию. Помимо этого очень удобна функция игры, где учащиеся соревнуются на время, кто быстрее введет больше слов [6].

Таким образом, программа AutoPlay является одним из доступных и легких в использовании способов организовать самостоятельную работу учащихся. Гибкий интерфейс позволяет добавлять любую информацию, тут же просматривать ее и исправлять, экономя время. Готовое приложение можно отправлять как с помощью USB-карты, так и посредством интернета. Оно не требует дополнительных приложений для запуска и не занимает много оперативной памяти. Все, что нужно ученику для стабильной игры, – доступ в интернет. Это и помогает нам утверждать, что с помощью данной программы можно сделать самостоятельную работу интересной, познавательной и интерактивной.

Список литературы

1. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся [Текст]: учебник для вузов. – М.: Педагогика, 1972. – 183 с.
2. Сайт программы AutoPlay Menu Builder [Электронный ресурс]. – <http://autoplay-menu-builder.findmysoft.com> (дата обращения: 07.04.2019).
3. Сайт разработчика программы AutoPlay Menu Builder [Электронный ресурс]. – URL :<http://www.linasoft.com/apmbuilder.php> (дата обращения: 07.04.2019).
4. *Сергеева Ю.В.* Вся статистика интернета на 2019 год – в мире и в России [Электронный ресурс]. – URL : <http://journal.kuzspa.ru/articles/17/> (дата обращения: 07.04.2019)

5. Сервис Storybird [Электронный ресурс]. – URL: <https://storybird.com/about> (дата обращения: 07.04.2019)
6. Сервис Quizlet [Электронный ресурс]. – URL: <https://quizlet.com/ru/help/2444083/what-is-quizlet-and-how-can-i-use-it> (дата обращения: 07.04.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Панина Елена Юрьевна

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

Лейберова Валерия Алексеевна

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

THE FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE THROUGH THE USAGE OF VIDEO MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Elena Panina, Ph.D

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

Valeria Leiberova

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

Аннотация: раскрывается сущность и компонентный состав социокультурной компетенции, рассматриваются средства ее формирования на уроках иностранного языка, в первую очередь видеоматериалы. Предлагается методика работы и типология упражнений для каждого этапа работы с видеоматериалами.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, формирование социокультурной компетенции, аутентичные материалы, видеоматериалы, преддемонстрационный, демонстрационный и последемонстрационный этап работы над видео.

Abstract: the article reveals the essence and component composition of the sociocultural competence. The authors discuss the means of the sociocultural competence formation in foreign language classes and video materials in particular.

The article provides the methodology for working with video materials and a classification system of exercises and tasks for every stage of the work with video materials.

Key words: sociocultural competence, formation of sociocultural competence, authentic materials, video materials, pre-demonstration, demonstration and post-demonstration stages of work with video materials.

На сегодняшний день обучение иностранному языку не может быть полноценным и продуктивным без обращения к культуре страны изучаемого языка. Для успешной интеграции в мировое пространство учащимся, наряду с предметными знаниями, необходимо и фоновое знаниями языка, так как успешность межкультурной коммуникации зависит не только от знания языковых единиц, но и от знаний культуры, быта, традиций, норм и правил.

Овладение языком без знания социокультурного компонента может привести к возникновению ошибок социокультурного характера и вместе с этим к нарушению хода иноязычного общения, поэтому социокультурные знания и умения входят в обязательный минимум содержания образовательных программ.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту одной из целей обучения иностранным языкам в школе является формирование положительного отношения учащихся к культуре людей, говорящих на языке, и к самому языку [1, 5].

Стоит отметить, что появление термина «социокультурная компетенция» в российской методике обучения иностранным языкам связывают с деятельностью международной организации «Совет Европы по культурному сотрудничеству», и прежде всего с работами Яна ван Эка и Джона Трима. В своей разработке Threshold Level 1990 ученые дают определение социокультурной компетенции. Под ней понимается способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни и установлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка [8, с. 46].

По определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, овладение социокультурной компетенцией предполагает «наличие знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286].

Многие исследователи (И.Л. Бим, Е.М. Верещагина, В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, П.В. Сысоев и др.) рассматривают социокультурную компетенцию как комплексное явление, которая включает в себя набор следующих компонентов:

1. Лингвострановедческий компонент, который объединяет в себе знания безэквивалентной лексики, фоновых слов, языковых и национальных реалий.

Данный компонент требует от учащихся владения идиомами, фразеологизмами, лексическими единицами с социально-культурной семантикой.

2. Культурологический компонент, предполагающий знание традиций и обычаев народа изучаемого языка, известных людей, внесших вклад в развитие страны, знание художественных произведений и литературных героев. Учащиеся должны в полной мере обладать сведениями о национальном характере, об особенностях повседневной жизни, об уровне благосостояния населения.

3. Социолингвистический компонент содержит особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, дифференциацию стилей общения. Учащиеся должны научиться использовать в своей речи речевые и поведенческие клише в зависимости от контекста.

4. Социально-психологический компонент включает в себя правила поведения в различных ситуациях общения, этикетные нормы, национально-специфические модели поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре [6].

Каждый из компонентов, входящих в структуру социокультурной компетенции, играет значительную роль при ее развитии. Овладение ею является доказательством сформированного ценностного восприятия общечеловеческой и национальной культур, предполагающих желание к диалогической коммуникации с представителями других народов и культур [2, с. 30].

Исходя из важности формирования социокультурной компетенции, остро встает вопрос о средствах ее формирования. Несомненно, одним из самых эффективных средств формирования социокультурной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка и непосредственный контакт с носителями языка. Благодаря этому происходит полное погружение в атмосферу культуры, знакомство с традициями, обычаями и социальными нормами страны. Ввиду того, что учащиеся не имеют данной возможности, необходимым является поиск путей и способов формирования социокультурной компетенции вне языковой среды.

Авторы сходятся во мнении, что социокультурный аспект в преподавании иностранного языка может быть реализован за счет создания определенной модели культуры того или иного народа, используя в качестве основных средств ее артефакты.

Модель культуры страны изучаемого языка формируется и усваивается с помощью множества средств, которые, в свою очередь, содержат в себе компоненты социокультурной компетенции. Такими средствами являются:

- фотоснимки, иллюстрации, плакаты, схемы, рисунки, символика (данные средства реализуют социокультурную компетенцию за счет лингвострановедческого и культурологического потенциала);
- предметные средства: билеты (в театр, кино, на поезд и т. п.), этикетки товаров, объявления, которые включают в себя лингвострановедческий и культурологический компоненты;

- художественная литература, где часто встречаются диалоги и используются различные формы речевого узуса, формулы вежливости, фоновая и безэквивалентная лексика. Следовательно, художественная литература включает в себя лингвострановедческий, культурологический и социально-психологический компоненты;
- кинематограф (данное средство реализует все компоненты социокультурной компетенции);
- песенно-музыкальные произведения, которые демонстрируют социолингвистический компонент;
- справочно-энциклопедическая и научная литература: путеводители, карты, план города (лингвострановедческий, культурологический компоненты);
- средства массовой информации включают в себя все компоненты социокультурной компетенции и, соответственно, в полной мере представляют иноязычную культуру [6].

Исходя из представленных выше средств формирования социокультурной компетенции, нужно отметить, что больший интерес для нас представляют видеоматериалы, так как видеоматериалы реализуют потенциал всех компонентов социокультурной компетенции.

Под видеоматериалами понимается любая телепродукция, а также художественные, документальные, мультипликационные фильмы, которые могут быть использованы в качестве дидактического материала с возможностью многократного просмотра, использования режимов «стоп» и «пауза» и быстрого поиска нужного фрагмента [3].

Говоря о видах видеоматериалов нужно отметить, что видеозаписи делятся на две группы: учебные видеоматериалы (разработанные авторами к учебно-методическому комплексу) и аутентичные видеоматериалы, которые в свою очередь включают в себя следующие жанры: интервью, видеоэкскурсия, блог, анимационный фильм, репортаж, документальный фильм, художественный видеосюжет, новости и т.д.

Видеоматериалы воспроизводят речевую ситуацию звуковыми и зрительными средствами. Во время просмотра видеофрагмента, учащийся получает большой объем информации сразу по двум каналам: зрительному и слуховому.

Визуальное сопровождение помогает реализовать один из важнейших дидактических принципов обучения иностранному языку – принцип наглядности. Наглядность играет важную роль в активизации внимания – направленности сознания на какой-нибудь предмет или явление действительности, что является важным условием всех психических процессов.

Процесс просмотра видеоматериалов подразумевает восприятие речи на слух, следовательно, во время просмотра видеозаписи задействован такой вид речевой деятельности, как аудирование, который представляет собой один из сложнейших видов речевой деятельности, так как в его основе лежат определенные психофизиологические механизмы, и который предполагает наличие ряда трудностей для учащихся.

Трудности, с одной стороны, могут быть связаны с недостаточной сформированностью механизмов аудирования. Е.Н. Соловова выделяет четыре основных механизма аудирования: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование и механизм артикулирования [7, с. 129].

Видеоматериалы помогают справиться с трудностями, предполагаемые аудированием. Например, использование субтитров (текстовое или переводное сопровождение видеоряда на языке оригинала) позволяет делить воспринимаемую устную речь на смысловые синтагмы, словосочетания, слова и, таким образом, распознать слова в потоке речи. Исходя из этого, субтитры помогают преодолеть учащимся трудности, связанные с недостаточной сформированностью речевого слуха.

Кроме того, может быть использована возможность сегментации («порционный» показ видеозаписи) видеозаписи. В соответствии с этим появляется возможность удержания информации в памяти учащихся, обработка и ее осмысление. Однако следует отметить, что в таком случае каждый просмотр сегмента видеозаписи должен сопровождаться комментарием учителя, а именно постановкой новой коммуникативной задачи.

Помимо этого, видеозапись позволяет наблюдать за артикуляцией говорящего, тем самым приводя в действие механизм внутреннего проговаривания.

В технологии работы с видеозаписью, как и в работе с аудированием, выделяют три этапа: преддемонстрационный (Vorarbeit), демонстрационный (die Vorführung des Videofilms) и последемонстрационный (Nacharbeit) [4, с. 289].

Перед просмотром видеоматериала требуется провести определенную подготовительную работу. Изначально следует создать подходящую атмосферу для последующего просмотра видеозаписи, тем самым мотивировать учащихся, заинтересовать их и настроить их на выполнение задания. На этом этапе можно использовать различные задания на предвосхищение содержания видеоматериала. Преддемонстрационный этап предполагает также снятие языковых трудностей (фонетических, грамматических, лексических).

Упражнения на данном этапе могут повторять типы упражнения в работе с аудиозаписью. Однако работа с видеоматериалом предполагает ряд специфических упражнений:

- высказывание предположений учащихся, о чем будет фильм по первому фрагменту, скриншотам (снимок экрана компьютера, планшета или смартфона) из видеосюжета;
- просмотр видео без звука (обсуждение происходящего на экране, предположения, что действующие лица говорят на самом деле);
- прослушивание видео без изображения (прослушивание видеосюжета и высказывание предположений о том, где находятся действующие лица, как они выглядят, что происходит) и т.д.

Демонстрация видеоматериала должна сопровождаться активной учебной деятельностью учащихся. Целью данного этапа является формирование

навыков аудирования, развитие механизмов аудирования, обеспечение дальнейшего развития социокультурной компетенции.

Упражнения на демонстрационном этапе:

- просмотреть скриншоты из видео, представленные на рабочем листе, подписать, что происходило на видео;
- выписать все прилагательные / выражения из видео, характеризующие тот или иной предмет / явление;
- стоп-кадр (остановка фильма («о чем они говорят?»)).

Последемонстрационный этап предполагает использование исходного текста в качестве основы и опоры для развития языковых навыков.

Упражнения на последемонстрационном этапе:

- монологические высказывания учащихся: описание главных героев и др.;
- ролевые игры (разыгрывание сценки из просмотренного видеоматериала);
- составление памятки, маршрута;
- озвучка фильма и т.д.

Стоит отметить, что учитель вправе организовать просмотр, подразумевающий единоразовую демонстрацию видеоматериала. В таком случае, следует подобрать задания, которые бы совмещали в себе и понимание полного содержания или же детальной информации, и вычленение содержания социокультурной компетенции.

Преподаватель может не ограничиваться только одной демонстрацией видеозаписи. В таком случае, первый просмотр должен быть направлен, например, на вычленение основного содержания текста, а повторный просмотр иметь акцент на социокультурное содержание. Важно отметить, что каждый просмотр должен сопровождаться постановкой новой коммуникативной задачи. Выполнение задания после каждого просмотра контролируется учителем. Работа с фильмом завершается обобщением результатов первого и повторного просмотров, что предполагает выполнение упражнений на последемонстрационном этапе.

На сегодняшний день большинство видеоматериалов находятся в свободном доступе. Мы предлагаем несколько ссылок на источники:

- <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dlb.html>,
- <https://www.sat1.de/tv/fruehstuecksfernsehen>,
- <https://osthessen-news.de/mediathek/>,
- <https://www.youtube.com/channel/UC2kuG2O3pr60xmclc2c6b4g>,
- <https://www.youtube.com/user/GalileoOffiziell/videos>,
- <https://www.youtube.com/user/BR>,
- <https://www.youtube.com/user/ndr>.

Различные источники предоставляют возможность использования аутентичного звукового материала различной тематической направленности и разнообразных жанров. В силах учителя с помощью аудиовизуальных средств и путем подбора интересного материала и упражнений сделать трудоемкий процесс обучения аудированию увлекательным, эмоционально-

привлекательным, способным поддерживать высокий мотивационный уровень учащихся и формировать устойчивый интерес к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. *Гвоздева Е.Н., Логинова Е.Г.* Приобщение студентов к ценностям национальной культуры и реализация межкультурного сравнительного подхода в процессе преподавания иностранного языка // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2011. – С. 26–30.

3. *Ильченко Е.* Использование видеозаписи на уроках английского языка // Первое сентября. Английский язык. – 2003. – № 9. – С. 7–9.

4. *Маслыко Е.А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие [Текст]. – Минск: Выш. шк., 2004. – 522 с.

5. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: https://stupeni15.edusite.ru/DswMedia/file_doc_fgos_oo.pdf (дата обращения: 23.05.2019).

6. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высш. шк.: Амскорт Интернэшл, 1991. – 311 с.

7. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 241 с.

8. *Van Ek J.A., Trim J.L.M.* Threshold Level 1990. – Strasbourg, Council of Europe Press, 1991. – 117 p.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 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

Мельничук Елена Александровна

Шеврикукова Юлия Владленовна

Блинкова Виктория Александровна

магистранты факультета иностранных языков,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь, Россия

E-mail: elesavi11@gmail.com, E-mail: bukaranovayv@mail.ru

E-mail: blinkovsan@mail.ru

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFILE EDUCATION IN HIGH SCHOOL

Panina Elena The Candidate of Pedagogical Sciences
The Associate Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: epanina@list.ru

Melnichuk Elena
Shevrikukova Yulia
Blinkova Viktoria
Undergraduate Student of the Faculty of Foreign Languages,
Federal State Educational Institution of Higher Education,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
E-mail: elesavi11@gmail.com
E-mail: bukaranovayv@mail.ru
E-mail: blinkovsan@mail.ru

Аннотация: в последние годы все чаще поднимается вопрос о профильном обучении в школе. Оно рассматривается как многостороннее комплексное средство повышения качества, эффективности и доступности общего образования. Профильно-ориентированное обучение старшеклассников позволяет за счет изменений в структуре, содержании, организации образовательного процесса и дифференциации в большей мере учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать возможности для ориентации образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Ключевые слова: профильное обучение, школа, старшие классы, индивидуальный подход, обучение в сотрудничестве, иноязычная подготовка.

Abstract: In recent years, the issue of profile education in school has been increasingly raised. This is a comprehensive tool to improve the quality, efficiency and accessibility of general education. Due to the changes in the structure profile-oriented training for high school students allows organization of educational process and according to interests, abilities and skills, creation of opportunities for high school students orientation and intention for continuing education.

Key words: profile education, school, high school, individual approach, cooperative learning, foreign language training.

Прежде всего, необходимо понять, что такое профильное обучение и профиль.

Для начала нужно провести категориальный анализ понятий «профильное обучение». В словаре С.И. Ожегова одно из значений слова «профиль» –

«совокупность специфических черт, характеризующих какую-нибудь профессию, а также характер производственного учебного уклона» [1].

В словаре иностранных слов: «profil – совокупность основных типических черт хозяйства; какой-либо профессии» [6].

В современной педагогической науке отсутствует однозначное толкование понятия «профильное обучение», но вместе с тем можно выделить следующие черты:

1. Профильное обучение рассматривается как вид дифференцированного обучения. И.М. Осламовская выделяет следующие основания для классификации форм дифференцированного обучения: по общим способностям, по специальным способностям, по индивидуально-физиологическим особенностям, по интересам и проектируемой профессии, по национальному признаку, по религиозной принадлежности. Исходя из данной классификации, профильное обучение – есть форма дифференцированного обучения по интересам и проектируемой профессии.

2. Профильное обучение – это средство профессионального самоопределения.

Следовательно, содержание образования должно быть ориентировано на будущее профессиональное образование и на будущую профессиональную деятельность.

Профильное обучение является средством дифференциации и индивидуализации обучения. Оно позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Профильное обучение является составной частью общей модернизации содержания школьного образования. Решение данной проблемы позволит снизить непомерную учебную нагрузку на учащихся основной школы и одновременно обеспечить полноценное образование старшеклассников в соответствии с их индивидуальными способностями и наклонностями. С введением профильного обучения появляется реальная возможность ликвидировать существующий разрыв и обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием.

В основу организации профильного обучения заложены идеи личностно-ориентированного подхода. Личностно-ориентированное обучение предусматривает по сути своей дифференцированный подход к обучению с учетом уровня интеллектуального развития школьника, его подготовки по данному предмету, его способностей и задатков. Для реализации данного подхода важно, прежде всего, определиться с приоритетами в области педагогических технологий. Среди разнообразных направлений в области педагогических инноваций, традиционно используемых в системе среднего образования, наиболее адекватными поставленным целям являются: «обучение

в сотрудничестве» (cooperative learning); метод проектов; разноуровневое обучения.

Эти технологии в основе своей предусматривают индивидуальный и дифференцированный подход к обучению и воспитанию учащихся.

Идеология данных технологий предполагает широкое использование исследовательских, проблемных методов, применение полученных знаний в работе над проектом в совместной или индивидуальной деятельности, развитие не только самостоятельного критического мышления, но и культуры общения, умения выполнять различные социальные роли в совместной деятельности. Последнее обстоятельство весьма важно для достижения успеха в жизни и умения выходить из подчас непростых жизненных ситуаций.

Благодаря личностной индивидуализации обучения и ориентации образования старшеклассники с интересом включаются в процесс целеполагания и могут выбрать для себя соответствующий их возможностям, желаниям, а также потребностям уровень обученности по иностранным языкам и направленность обучения, соответствующую их профессиональным устремлениям и планам на будущее.

В процессе профильного обучения наряду с подготовкой учащихся происходит целенаправленное накопление знаний о будущей профессии и формирование мотивационно-ценностного отношения к ней. Несомненно, профильное обучение должно в полной мере стать связующим звеном между школой и вузом, школой и взрослой жизнью и способствовать созданию психолого-педагогической благоприятной атмосферы.

Рассматривая вопрос о иноязычной подготовке школьников, мы пришли к выводу, что на профильном уровне она будет приближаться к достижению порогового продвинутого уровня, приобретая специализацию.

Исследование проведено в рамках конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов – партнеров ПГПУ и МГПИ.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ В СТАРШИХ КЛАССАХ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «СМОТРИ И СЛУШАЙ»

Панина Елена Юрьевна

канд. пед. наук, доцент кафедры методики
преподавания иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: epanina@list.ru

Михалева Дарья Александровна

студентка з751 гр. факультета иностранных языков

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

E-mail: mikhalevad@rambler.ru

TEACHING LISTENING IN HIGH SCHOOL BASED ON ELECTRONIC APPLICATION «WATCH AND LISTEN»

Elena Panina, Ph.D

Associate Professor, Department of Foreign Language Teaching Methods

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: epanina@list.ru

Mikhaleva Daria

Student of the Faculty of Foreign Languages, group з751

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

E-mail: mikhalevad@rambler.ru

Аннотация: рассматриваются вопросы использования видеоматериалов как средства обучения аудированию в старших классах. Материалы представлены как дополнительный компонент УМК «Enjoy English» для 10-го класса авторов М.З. Биболетовой, Е.Е. Бабушис, Н.Д. Снежко в виде электронного приложения «Смотри и слушай». Предлагаемые упражнения к видеофрагментам в рамках данного приложения направлены на развитие основных умений аудирования и демонстрируют связь всех видов речевой деятельности.

Ключевые слова: обучение, аудирование, иноязычная коммуникативная компетенция, аутентичные материалы, видеоматериалы, старшая школа.

Abstract: the paper investigates the practicability of using video materials as means of teaching listening in high school. The materials are presented as aids for Enjoy English for the 10th class by authors: M. Biboletova, E. Babushis, N. Snezhko, in the form of an electronic application “Watch and Listen”. These exercises for video materials in this application are aimed at the development of basic listening skills and demonstrate the connection of all types of speech activity.

Key words: teaching, listening, foreign communicative competence, authentic materials, video materials, high school.

Аудирование как процесс восприятия и понимания иноязычной речи на слух является одной из сторон устной речи и в связи с этим одним из условий успешности акта коммуникации. От умения слушать, слышать и понимать информацию на слух зависит успешность человека как в речевой, так и неречевой деятельности. Данный вид речевой деятельности наряду с говорением, чтением и письмом обеспечивает формирование коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире.

Вместе с тем учащиеся считают аудирование дополнительным элементом по отношению к говорению и не воспринимают его как самостоятельный вид речевой деятельности. Аудирование как деятельность основано на умении, которое в свою очередь опирается на грамматические и лексические навыки, включает в себя навык подсознательного восприятия и способность различать звуковую сторону речи. Успешность в этом виде деятельности зависит от степени владения учеником всеми тремя навыками, сформированности механизмов аудирования (от степени развитости речевого слуха, памяти, от наличия у него внимания), от наличия интереса к воспринимаемой информации, от условий восприятия (темпоральной характеристики, количества и формы предъявления, продолжительности звучания) и, наконец, от лингвистических особенностей — языковых и структурно-композиционных сложностей речевых сообщений и их соответствия речевому опыту и знаниям учащихся.

Все вышесказанное определяет данный вид речевой деятельности как трудный и говорит о необходимости систематической и специально организованной работы на каждом уроке и дома. В противном случае, в условиях отсутствия языковой среды и необходимого коммуникативного контекста старшеклассники не понимают речь на слух, не умеют адекватно реагировать, теряют интерес к иностранному языку в целом.

Для того чтобы была затронута мотивационная сфера ученика, недостаточно, чтобы задания к аудированию были ориентированы только на контроль понимания прослушанного. Ученику важно понять, где использовать полученную информацию. Мотивом к аудированию является познавательный-коммуникативный интерес к информации, которая содержится в материале.

Многие упражнения по аудированию, используемые во время урока и предлагаемые в учебно-методических комплексах, по-прежнему основаны на формальной разговорной прозе, несмотря на то что наша речь является спонтанной. Правда, существует определенное количество спонтанных разговоров с преподавателями на иностранном языке в ходе урока, например объяснения, инструкции, вопросы, и большая часть этого обеспечивает случайную практику слушания. Но этого недостаточно. Упражнения по аудированию как таковые обычно основаны на заранее подготовленном

тексте и зачитываются вслух учителем или на пленке, что, очевидно, не дает необходимого количества практики [1; 2, с. 22].

Для осуществления эффективного обучения аудированию необходимы дополнительные средства и методы обучения, которые помогут избежать трудностей, помогут справиться с ними или облегчат их.

Одним из средств обучения аудированию, расширяющих социокультурный и коммуникативный контекст использования иностранного языка, являются видеоматериалы. Их использование может быть достаточно продуктивным для формирования навыков и умений аудирования при правильной методике и планировании обучения. С методической точки зрения, видео предоставляет учителю возможность творчески планировать уроки, используя его как средство повышения мотивации к предмету «иностранному языку» и как средство развития речи у учащихся. Главным преимуществом видеоматериалов является представление фрагментов аутентичного языка в полноценном контексте, благодаря чему обучающийся имеет возможность практиковать один из самых сложных видов речевой деятельности, аудирование, с настоящим аутентичным языком. Видео дает полную картину происходящего, что увеличивает шанс понимания иностранной речи.

В обучении можно использовать различные виды видеопродукции: учебные видеокурсы, художественные и документальные фильмы, мультипликационные фильмы, видеозаписи по городам, достопримечательностям и музеям, музыкальные видеоклипы, новости, телепередачи, интервью и др.

Видеоресурсы предоставляют большие возможности для того, чтобы понять информацию разного уровня, 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.

Таким образом, несомненными достоинствами видеоматериалов являются их аутентичность, информативная насыщенность, концентрация языковых средств, эмоциональное воздействие на обучающихся.

На основе анализа учебно-методического комплекта «Enjoy English» для 10-го класса под авторством М.З. Биболетовой, Е.Е. Бабушис, Н.Д. Снежко и практического опыта использования видеоматериалов при обучении аудированию было разработано электронное приложение «Смотри и слушай».

В основу отбора видеоматериалов положен ряд принципов:

- целесообразность,
- тематичность,

- аутентичность,
- информативность и познавательность,
- соответствие уровню языковой подготовки,
- соответствие возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся,
- разножанровость,
- непродолжительность.

Соответствующие вышеназванным принципам видеоматериалы: новости, интервью, экскурсии по музеям, блоги – размещены на электронном пособии «Смотри и слушай» куда можно перейти по ссылке: <https://classroom.google.com/c/MzY4MTQ0ODk2OTda>. 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.

Пособие фокусируется на развитии одного из видов речевого общения, а именно аудирования, но вместе с тем способствует развитию умений и в других видах речевой деятельности. Задания структурированы в соответствии с технологией работы над аудио/видео/текстом и распределены на три этапа: преддемонстрационный (Before Viewing), демонстрационный (During Viewing), последемонстрационный (After Viewing).

Рассмотрим технологию работы на примере использования видеоматериала Why Finland has the best education system in the world?, который является отрывком из документального фильма Where To Invade Next от Майкла Мура. Сюжет предлагается в рамках темы Start anew, которая затрагивает тему различных школ и обучения. Ожидаемые предметные результаты учащихся:

- понимают на слух информацию об особенностях обучения школьников в финских школах, факты и различия между американской и финской системой обучения;

-умеют высказывать свое мнение о преимуществах и недостатках школ, высказываться о системе обучения в Финляндии и аргументировать свое мнение, а также сравнивать американские и финские школы и систему обучения в них.

Формируемые метапредметные действия: осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке; построение логичного рассуждения, умозаключения (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) по вопросам образовательных систем Финляндии, Америки и России и умение делать выводы; выделять, обобщать и фиксировать запрашиваемую информацию.

Формируемые личностные действия: учащиеся учатся ценить достоинства системы образования в своей стране, любить свою школу.

1. Before Viewing

1.1 Before watching the video discuss about advantages and disadvantages of modern schools. Do you want to change something? What it would be?

1.2. Before you watch, pay special attention to the vocabulary:

to crack a code – if you crack a problem or a code, you solve it, especially after a lot of thought.

to be ahead – to be in the lead, to be winning.

to blurt sth out – to say something suddenly and without thinking, usually because you are excited or nervous.

obsolete – not in use any more, no longer used or needed, usually because something newer and better has replaced it.

to get rid of sth – throw something away.

to flunk a test – to fail.

to eliminate – to remove or take away someone or something.

civics – the study of the way in which a local government works and of the rights and duties of the people who live in the city.

1.3. Explain what it means:

- private school
- public school
- standardized tests
- multiple choice exams
- exchange student

2. During Viewing

2.1. While watching the video get ready to answer the following questions:

Why Finland schools don't have homework?

How many hours a day do the younger ones go to school?

What school is about?

What do kids need to use their brain as well as they can?

2.2. Watch the video again and choose the right answer

1. What's the top secret of Finland education?

- a) Students do a lot of homework
- b) They do arts more than other subjects.
- c) They do not have homework.

2. What about their school days?

- a) Finland's students have the shortest school days
- b) Finland's students have the longest school days
- c) Finland's students have the same school days as American students.

3. What do they think about standardized tests?

- a) They appreciate them.
- b) America should get rid of them.
- c) Tests are really teaching students anything.

4. America got rid of poetry because

- a) Students are going to speak as poets only when they're adults.
- b) It's a waste of time.
- c) Schools appreciate music and art more than poetry.

5. Teachers try to teach students
a) to think for themselves
b) to do art
c) how to get a job

3. After Viewing

3.1 Mark the following statements True (T), False (F) or Not stated (N):

- A. Students do worse by going to school less.
B. Students do their homework no more than 20 minutes.
C. Schools have their own system of evaluation.
D. Being in school here is more independent.
E. Finns disagree that America should stop teaching to a standardized test.
F. Teachers sure that homework is obsolete.
G. It is legal in Finland to set up a school and charge tuition.

3.2 Compare American and Finland schools and write five differences between them.

Таким образом, практический опыт использования видеоматериалов на уроке английского языка позволяет сделать вывод об эффективности применения видео в учебных целях. Видеоматериалы повышают интерес к изучению иностранного языка, помогают активизировать все виды речевой деятельности, приобщают к культуре страны изучаемого языка. Использование видеоматериалов способствует также интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой и социокультурной) компетенции студентов.

Список литературы

1. Электронное пособие «Смотри и слушай» [Электронный ресурс]. – URL: <https://classroom.google.com/c/MzY4MTQ0ODk2OTda> (дата обращения: 10.10.2018).
2. Penny U. Teaching listening comprehension. (Cambridge handbooks for language teachers). – Cambridge University Press 1984, 1992. – 184 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB 2.0 ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Панина Елена Юрьевна

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

E-mail: epanina@list.ru

Рябкин Сергей Александрович

*студент 741/1 гр. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

E-mail: sergeisergeisergei888@gmail.com

THE USE OF WEB 2.0 IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Elena Panina

*Ph. D Associate Professor, Foreign Language Education Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: epanina@list.ru*

Sergei Riabkin

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741/1,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: sergeisergeisergei888@gmail.com*

Аннотация: рассматривается использование на уроках иностранного языка различных средств, которые связаны с компьютерными технологиями, для обучения учащихся. В наши дни для многих учителей Интернет, компьютеры, проекторы или другая техника, особенно телефоны учеников, – незнакомые и крайне нежелательные вещи на уроках. В представленной статье приведены методические рекомендации по использованию средств Web 2.0 на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: Интернет, компьютер, ноутбук, Web 2.0.

Abstract: the article presents the use of computer related tools in a foreign language lesson. The matter is that for many teachers the Internet, computers, projectors or other equipment, especially their students' phones are unknown and unwanted things during a lesson. The article focuses on methodical recommendations: how to use Web 2.0 during a foreign language lesson.

Key words: the Internet, computer, laptop, Web 2.0.

Современный мир уже трудно представить без компьютеров, телефонов или Интернета, по всему миру трудятся тысячи ученых, создавая все более совершенные программы или все более совершенных роботов. Примером могут служить полноценные бары и рестораны, где роботы не только разносят еду или напитки, но также и готовят их, практически не уступая мировым шеф-поварам. На данный момент объем программ, устройств или роботов неуклонно увеличивается и будет лишь возрастать. Данный рост можно отследить по количеству телефонов, планшетов или других девайсов в руках у современных школьников. Многие учителя не приветствуют данные девайсы у своих учеников на уроках, потому что они используют их для развлечений, что негативно сказывается на учебе, но с помощью средств Web 2.0 можно превратить эти устройства из предназначенных «для развлечений» в необходимые «для учебы», сделав урок интересным и интерактивным приключением.

Но нужно ли вообще использовать Интернет и различные устройства на уроках?

Чтобы в этом разобраться, нужно обратиться к **ФГОС. Федеральные государственные образовательные стандарты (Стандарт)** – это совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. [1]

Разберем Стандарты, связанные со школьниками. В них можно проследить следующие общие моменты.

Метапредметные результаты:

- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач [2, с. 6];
- формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ-компетенции); развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами [3, с. 7].

Программа должна обеспечивать:

- формирование и развитие компетенции обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий на уровне общего пользования, включая владение информационно-коммуникационными технологиями, поиском, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного использования средств информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) и сети Интернет [3, с. 25, 26].

Программа должна содержать:

- описание содержания, видов и форм организации учебной деятельности по формированию и развитию ИКТ-компетенций;
- перечень и описание основных элементов ИКТ-компетенций и инструментов их использования [3, с. 26].

У педагогического работника должны быть сформированы основные компетенции и умения:

- использовать возможности ИКТ, работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.

Материально-техническое оснащение должно обеспечивать:

- проектирование и организацию индивидуальной и групповой деятельности, организацию своего времени с использованием ИКТ; планирование образовательной деятельности, фиксирование ее реализации в целом и на отдельных этапах; выявление и фиксирование динамики промежуточных и итоговых результатов [4, с. 42].

Таким образом, можно сделать вывод, что учащиеся должны знать, как пользоваться данными технологиями и уметь это делать.

Но что же такое Web 2.0 и что нужно для его использования?

К сожалению, точного определения у Web 2.0 нет. Несмотря на то что этот термин был введен в 2005 г. Тимом О'Райли, американским основателем издательства в области компьютеров O'Reilly.

По О'Райли, Web 2.0 — это методика проектирования систем, которые путем учета сетевых взаимодействий становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются. Особенностью Web 2.0 является принцип привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке информационного материала. [5]

Иными словами, автор термина отмечает, что Web 2.0 – это наш современный Интернет.

В качестве примера того, чем отличается Web 2.0 от Web 1.0, может служить наличие крупных социальных сетей в наши дни: «ВКонтакте», Instagram или Facebook, где пользователи могут полноценно делиться с другими людьми событиями из жизни такими, как фотографиями, аудио/видеоматериалами или текстовой информацией – сообщениями, а в Web 1.0 была, например, ICQ с ее аналогами, различные форумы и электронная почта. Также не существовало блогов или вики-проектов, а сами сайты были низкого качества и создавались на бесплатных хостингах.

Как отмечает Тим О'Райли, с приходом большего количества людей, взаимодействие во всемирной паутине улучшается. Интернет становится все доступнее, количество пользователей растет, но также «растут» и «развиваются» и сайты, они становятся все более user-friendly (интуитивно понятный интерфейс, приятная цветовая гамма сайта, легкая навигация по сайту и другое), чтобы привлечь и удержать как старую, так и новую аудиторию. Постепенно, понимая нужды пользователей, ресурсы расширялись, добавлялся новый функционал, который также можно использовать и при обучении.

Чтобы использовать средства Web 2.0 нам потребуется:

1. Персональный компьютер (ПК) или ноутбук в классе.
2. Средства ввода/вывода.
3. Подключение к всемирной сети Интернет, позволяющее комфортно работать.

Опционально:

1. Смартфоны.
2. Смартборд.
3. ПК или ноутбуки у учащихся.

Как можно начать использовать их гаджеты для учебы?

Рассмотрим это на примере такой социальной сети, как «ВКонтакте», так как аккаунты в ней есть у подавляющего большинства жителей России. Здесь можно создавать беседы, включающие всех учеников, а уже в эти беседы отправлять нужный материал, прикрепляя его в сообщениях. Прикрепляя, например, ссылки на статьи, картинки с какой-либо информацией, учащиеся совершенствуются в чтении, прослушивая аудиофайлы – в аудировании. Эта

сеть позволяет записывать и отправлять голосовые сообщения – совершенствуется навык говорения, а в ответ они могут отправлять сообщение в письме.

Это был один из примеров применения социальной сети, которая предназначена лишь для общения людей, но существуют специальные ресурсы, которые помогают при обучении.

Для запоминания нового вокабуляра отлично подойдет сайт Quizlet, где можно создать курс и пригласить туда всех учеников, где они, в свою очередь, будут заучивать новые слова в блоке «Учить» (он состоит из пяти упражнений, сложность которых постепенно увеличивается), ресурс позволяет обучающимся видеть свой текущий прогресс, как хорошо или нет они освоили новый материал, а система проследит, чтобы они освоили хорошо, так как, совершив ошибку, учащиеся будут ее отрабатывать, а завершить упражнение они смогут после правильного его выполнения. Немного отдохнуть и расслабиться учащиеся смогут в блоке «Играть», где они соревнуются друг с другом в простых мини-играх.

Для закрепления материалов, связанных с грамматикой, можно попробовать Learning Apps, чья система интерактивных заданий отлично разнообразит урок. Надо выбрать шаблон задания, ввести то, что нужно отработать, создать и отправить ссылку, в созданную уже беседу во «ВКонтакте», а ученики, в свою очередь, будут переходить по ссылке и выполнять задания.

С этими ресурсами, о которых велась речь выше, можно работать с различных устройств, также они позволяют учителю наблюдать за прогрессом учеников и предоставляют возможность в любой момент помочь им, дать совет, если этого требует ситуация.

Эта была лишь малая часть возможностей использования Web 2.0 на уроках иностранного языка, существует огромное количество других ресурсов и возможностей, при которых уроки заиграют новыми красками и превратятся в настоящие приключения.

Список литературы

1. ФГОС основного начального образования от 22 декабря 2009 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 07.11.2018).
2. ФГОС основного общего образования от 17 декабря 2010 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 07.11.2018).
3. ФГОС основного среднего образования от 29 декабря 2014 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 07.11.2018).

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Пермякова Мария Зотеевна

аспирант,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

E-mail: maria.zb@yandex.ru

THE ROLE OF THE WORLD LITERATURE TEXT IN THE INTEGRATED FOREIGN LANGUAGE AND WORLD LITERATURE TEACHING

Maria Permyakova

graduate student,

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Perm

E-mail: maria.zb@yandex.ru

Аннотация: рассматривается возможность эффективного использования художественного текста в практике преподавания иностранного языка с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции, развитию творческого, аналитического и критического мышления в процессе интегрированного обучения иностранному языку и литературе.

Ключевые слова: художественный текст, интегрированное обучение, коммуникативная компетенция, творческое, аналитическое, критическое мышление, обучение иностранному языку.

Abstract: the article focuses on the possibilities of the world literature text in the foreign language classroom aiming at the development of the students' communicative competence of creative, analytical and critical thinking in the integrated foreign language and world literature teaching.

Key words: foreign language text, integrated teaching, creative, analytical and critical thinking, communicative competence, foreign language teaching; foreign language learning.

С каждым годом работодатель предъявляет все более серьезные требования к квалификации специалиста, выставляемые социально-экономическими, политическими преобразованиями. Обществом востребована личность, способная к эффективной работе, способная вести диалог, подвергать сомнению уже устоявшиеся суждения и выдвигать новые, способная решать поставленные задачи творческим путем. Знание иностранного языка входит в перечень квалификационных требований современного успешного и конкурентоспособного специалиста. 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 [9, с. 209–213]. 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. Уметь свободно мыслить у софистов значило быть мудрым [5, с. 372–397]. Современными учеными отмечается недостаточно высокий уровень умений учеников, а также студентов в принятии самостоятельных решений, в приведении аргументов, отстаивании собственного мнения в дискуссии. Еще американский педагог-новатор Джон Дьюи отмечал, что «научить человека мыслить» является главной задачей системы образования [2].

Именно проблемный характер обучения позволяет формировать навыки мыслительной деятельности. Искусство постановки вопросов и предоставление правильных ответов считались И. Кантом и Сократом методами развития человеческих способностей. В трудах И. Канта можно определить умение задавать разумные вопросы важным признаком ума или проницательности [4]. Развивать навыки творческого, аналитического, 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 текст литературного произведения с помощью соответствующего литературоведческого анализа позволяет учащимся извлекать смысловую, эстетическую, лингвистическую и лингвокультурологическую информацию. Федеральный образовательный стандарт нового поколения относит литературу к основам гуманитарного образования, призванную определять уровень интеллектуального, эмоционально-нравственного развития обучающегося, его культуры, способности управлять речью и мышлением [8]. Литература эстетически осваивает мир, выражая тем самым богатство и многообразие бытия в литературных образах, воздействуя на читающего, приобщая к нравственно-эстетическим ценностям нации и человечества. Межпредметные связи литературы с другими науками и учебными дисциплинами представлены достаточно широко: с русским языком, с дисциплинами художественного цикла, с историей и обществознанием. Мы предлагаем тесно связать литературу с иностранным языком и внедрить в практику данный образовательный курс. О беспредметности иностранного языка как учебной дисциплины писала И.А. Зимняя, что и объединяет его с литературой [3].

Ссылаясь на Л.С. Выготского и И.А. Зимнюю, можно смело утверждать, что иностранный язык является средством осуществления познавательной деятельности. В программе учебного предмета «Иностранный язык» могут быть использованы элементы содержания из различных областей знаний. Идея интеграции в обучение рассматривается в трудах дидакта Я.А. Коменского. Идеями интегрированного обучения плотно занимались также и зарубежные методисты: А. Blum, Henry Wintrop, James E. Alatis и др. По эволюционной эпистемиологии К. Поппера всякий живой организм следует определять решателем проблем [7, с. 439–440].

Изучение произведения художественной литературы возможно в нескольких ракурсах: эстетическом, бытийном, коммуникативном, а также научном. В научном ракурсе художественный текст является объектом научного исследования с применением научных методов изучения произведения, таких как анализ, синтез, исследование, сопоставление, обобщение и другие. При эстетическом ракурсе изучения произведения литературный текст превращается в воплощение искусства слова. В основе бытийного ракурса лежит смысловое постижение содержания текста, отражающего представление автора о мироздании и о человеке. Данный подход представляет наибольшую ценность для читателя, так как он оказывает влияние на становление ценностно-смысловых установок. Коммуникативный ракурс предлагает возможность рассмотреть художественный текст в аспекте его диалогической природы, выражающемся в диалоге с автором, с описываемой эпохой, историко-литературным контекстом. Неразрывное соединение всех указанных аспектов в одной дисциплине сближает этот учебный предмет с иностранным языком. Важность внедрения литературного произведения в программу обучения иностранному языку можно проследить в следующих заключениях, приведенных в научном труде В.А. Кохановой:

- знакомство с литературными шедеврами дает учащимся представление об онтологических проблемах и путях разрешения;
- сближение читателя с произведениями литературы обеспечивает связь с мировым историческим, этическим, философским и культурным наследием;
- сопряжение текста с внутренним миром личности читателя способно повлиять на становление жизненных целей, ценностей и мировоззрения обучаемого;
- связь литературного произведения с искусством на подсознательном уровне способствует формированию эстетического вкуса читателя;
- знакомство с культурой народов способствует становлению национального менталитета;
- осмысление идейного содержания произведений влияет на расширение представлений читающего о разных границах мирового бытия и накопления личного опыта на социальном, интеллектуальном, эмоциональном, психическом и коммуникативном уровнях [8, с. 17–18].

Данные возможности литературы как учебного предмета положительно сказываются на освоении иностранного языка и, в первую очередь, на достижение основной цели учебного предмета «иностраный язык» – на развитии иноязычных коммуникативных способностей обучающихся, а также на формировании подлинных гуманистических ценностей.

Чтение литературы представляет собой творческий процесс, который служит всестороннему развитию человека. В произведении художественной литературы мотивы действий героев, их взаимоотношения, отношение автора к происходящему не выражены явно, и читатель имеет возможность самостоятельно интерпретировать содержание прочитанного. Сложный интеллектуальный процесс раскрытия и углубления содержания произведения обусловлен индивидуальными особенностями восприятия текста читателем, его жизненным опытом. Проникновение в замысел автора, развитие мысли, выявление авторского отношения к персонажам, действиям, событиям способствует выходу за пределы текста. Т.Д. Полозова, говоря о чтении как эстетической деятельности, представляет при этом возникновение эмоционального сотворчества с писателем, рождение интереса не только к произведению искусства, но и к самому себе – читателю [6, с. 50–51].

Одним из немаловажных пунктов на пути решения поставленной задачи является отбор текстов. Целесообразным подходом является литературно-страноведческий, позволяющий внедрять художественные тексты с целью знакомства учащихся с литературой страны автора, с культурой и бытом данной страны. Культурно-историческая окраска произведения позволяет погрузиться в описанную эпоху, что, в свою очередь, раскрывает границы кругозора читателя.

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. Развитие этих качеств невозможно без основательной гуманитарной подготовки учащихся. М.М. Бахтин определяет текст как «первичную данность» всех гуманитарных дисциплин и вообще всего гуманитарно-филологического мышления, сравнивая его с непосредственной действительностью, действительностью мысли и переживания. Без текста, по его мнению, нет исследования и мышления [1, с. 287]. Гуманизация образования, в особенности высшего, является глобальной проблемой. В XX в. наблюдалась тенденция дегуманитаризации, которая привела к обособлению гуманитарного компонента образования, к противопоставлению гуманитарных предметов естественнонаучным, к утрате значимости гуманитарной парадигмы образования и культивирование техницизма. По утверждению Леви-Стросс XXI в. будет веком гуманитарных наук или его не будет вовсе. Это парадоксальное высказывание содержит

глубокую идею о неизбежном протесте человечества против культа техницизма, породившего «одномерного человека» XX в.

В этой связи нам представляется плодотворной идея интегрированного изучения иностранного языка и художественной литературы как одного из важнейших условий преодоления одномерности личности.

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* Язык в художественной литературе // Собр.соч. в 7 т. – М.: Искусство, 1997. – Т.5. – С.287.
2. *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.
3. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991 – 222 с.
4. *Кант И.* Критика чистого разума / пер. с нем. Н. Лосского. – М., 2007.
5. *Медведев А.Ф.* Добро и зло в воззрениях софиста // Вестник Русского Христианского гуманитарного института. – СПб., 2001. – Вып. 4. – С. 372–397.
6. *Полозова Т.Д.* О власти искусства слова и ценности чтения. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2010. – 320 с.
7. *Поппер К.* Логика и рост научного знания. – М., 1983. – С. 439–440.
8. Технологии и методики обучения литературе : учеб. пособие / под ред. В.А. Кохановой. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 248 с.
9. *Халина К.Д., Капустина Т.В.* Коммуникативные способности как фактор успешного общения [Электронный ресурс]// Молодой ученый. – 2017. – №6. – С. 209–213. – URL <https://moluch.ru/archive/140/39460/> (дата обращения: 30.05.2019).

ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Почекаева Ирина Сергеевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка, филологии и перевода,
Пермский государственно-гуманитарно педагогический университет, г. Пермь
E-mail: pochekaeva@pspu.ru*

Возулякова Виктория Витальевна

*студентка 731 группы факультета иностранных языков,
Пермский государственно-гуманитарно педагогический университет, г. Пермь
E-mail: yoguliakova2014@yandex.ru*

INNER CONFLICTS OF CONTEMPORARY SENIORS

Irina Pochekaeva

*Associate professor, English Language Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pochekaeva@pspu.ru*

Victoriya Vogulyakova
Student of the Faculty of Foreign Languages, group731,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: voguliakova2014@yandex.ru

Аннотация: рассматриваются виды внутриличностных конфликтов современных старшеклассников, а именно становление мировоззрения, профессиональное самоопределение и сексуальная ориентация. Несмотря на то, что внутриличностные конфликты старшеклассников преимущественно остаются теми же, изменяется социум. Сформулированы виды внутриличностных конфликтов, причины их возникновения с учетом специфики современного общества.

Ключевые слова: личность, внутриличностный конфликт, пубертатный период, мировоззрение, профессиональная и сексуальная ориентации.

Abstract: the article deals with the types of inner conflicts of contemporary seniors, in particular – the establishment of the worldview, professional and sexual identity. In spite of the fact that inner conflicts of seniors mainly remain the same, society is changing. The article focuses on the types and reasons of inner conflicts taking into account the typical features of modern society.

Key words: identity, inner conflict, puberty, worldview, professional and sexual identity.

В современном обществе нет единственно верного определения личности, поскольку данный феномен очень сложен. Однако, опираясь на основные характеристики, можно дать следующее толкование: личность – это понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контексте социальных отношений, общения и предметной деятельности [3]. Каждая личность имеет определенный набор психологических свойств, который непосредственно влияет на поведение личности. Психологические свойства – это системные качества человека, которые включают в себя направленность, способности, темперамент и характер. Однако иногда эти характеристики могут вызвать противоречия между различными сторонами, свойствами, отношениями и действительностями личности. На этой почве человек может столкнуться с таким понятием, как внутриличностный конфликт.

Слово «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – «столкновение, удар; борьба». Внутриличностный конфликт объединяет конфликты, состоящие в столкновении различных личностных образований (мотивов, целей, интересов, возможностей), представленных в сознании индивида соответствующими переживаниями. Изначально любой конфликт вызывает чувство дискомфорта, неудовлетворенности, повышает уровень стресса. Однако специфичная особенность этой категории конфликта в том, что она

имеет скрытый, субъективный характер. Этот конфликт представляет собой противостояние двух начал в сознании человека, воспринимаемых и эмоционально переживаемых им как значимых для него.

Психологический конфликт возникает при определенных условиях. Внешние условия должны быть таковы, что удовлетворение каких-либо глубоких и активных мотивов и отношений или становится невозможным, или ставится под сомнение. Возникновение этих внешних условий неизбежно вследствие ограничений, диктуемых общественностью, близкими людьми, а также вероятностью, что результат удовлетворения одних мотивов, вызывает неудовлетворенность других.

Однако психологический конфликт возникает, только если эти внешние условия порождают определенные внутренние условия, которые представляют собой противоречия между различными мотивами и отношениями или между необходимостью и стремлением.

Помимо личностных причин возникновения конфликтов, также бывают причины, связанные со статусом индивида в социуме или конкретной социальной группе.

Н.В. Гришина предложила следующую классификацию личностных конфликтов: мотивационные, когнитивные и ролевые.

В основе мотивационных конфликтов оказалась тенденция исследования внутриличностных конфликтов, заложенная Левином, который выводил эти конфликты не из внутренних процессов самой психики, а из анализа проблем, возникающих в жизненной ситуации индивида. Есть несколько случаев конфликтов. Первый – когда человек оказывается перед необходимостью выбора между в равной мере привлекательными, но взаимоисключающими альтернативами. К примеру, возможность сходить в кино с друзьями или возлюбленным, при котором оба варианта одинаково привлекательны для индивида. Стоит отметить, что в этой ситуации, чем больше выбор, тем сложнее психологически принятие решения, и увеличивается затраченное на него время.

Второй случай конфликта имеет противоположную коннотацию – выбор между двумя в равной мере непривлекательными возможностями, другими словами, «выбор меньшего из двух зол». Плохая оценка за выученный стих ставит учащегося перед выбором – или выучить стих наизусть или оставить плохую оценку, которая может в дальнейшем повлиять на итоговую.

Наконец, третий тип конфликта – когда одна и та же цель (возможность, выбор) в равной мере привлекательна и непривлекательна, со своими плюсами и минусами. Подобные ситуации могут превратиться в мучительный жизненно важный выбор – поступление в желанный университет на платной основе или выбор другого, менее привлекательного, на бюджетной основе.

Другой вариант внутренних конфликтов человека – когнитивные конфликты, в основе которых лежит столкновение несовместимых представлений. Почвой конфликта могут послужить противоречия внутренней системы убеждений, ценностей, представлений и т.д. Если человек

сталкивается с таким видом конфликта, он зачастую стремится к уменьшению для него неприятного состояния дискомфорта, связанного с тем, что он имеет одновременно два знания (понятия, идеи, мнения), психологически несовместимых. Такое явление называется когнитивный диссонанс. Уменьшить когнитивный диссонанс можно при помощи изменения одного из противоречащих представлений. Чем сильнее диссонанс, тем значимее ситуация для индивида, тем больше индивид будет стремиться к его ослаблению или устранению. Также ситуация когнитивного диссонанса может возникнуть и после принятия решения, если человек не уверен в нем. В таком случае зачастую человек старается убедить себя в правильности принятого решения с помощью дополнительных аргументов, повторяемых выводов и т.д.

Немаловажное значение в жизни индивида играют противоречивые проблемы, затрагивающие деятельность сферу жизни личности в качестве ролевых конфликтов. Одной из характерных особенностей человека, в отличие от любого другого живого существа, является наличие социальных ролей – дочери, ученицы, сестры, внучки и др. Однако различные ролевые позиции человека, его возможности и соответствующее ролевое поведение могут привести к ролевому конфликту.

Традиционно различают два основных вида ролевого конфликта, возникающих на уровне «Я-роль» или межролевого конфликта.

Первый подтип ролевых конфликтов подразумевает противоречия, возникающие между требованиями роли и возможностями личности, к примеру, из-за неспособности или нежелания соответствовать требованиям роли. Зачастую дети, несмотря на социальный статус учащихся, не хотят ходить в школу. В данном случае возникают субъективные переживания, и речь идет о конфликте «Я-роль».

Второй вариант ролевых конфликтов – это межролевые, при которых разные ролевые позиции и требуемое ролевое поведение оказываются несовместимыми. К примеру, подросток может испытать ролевой конфликт сына и друга, когда ожидаемое поведение одной роли противоречит другой (как если бы он хотел увидеться с друзьями, но пообещал помочь маме по дому) [4, с. 79–86].

Немаловажное значение для понимания природы личностного конфликта имеют возрастные особенности старшеклассников. Теоретико-методологические принципы комплексного изучения юности было ясно сформулированы Л.С. Выготским. С его точки зрения, становление человека как индивида и личности предполагает взаимодействие двух рядов развития – натурального и социального. В основе натурального ряда лежит биологически обусловленный процесс онтогенеза.

Следует отметить, что все процессы созревания протекают неравномерно, то есть гетерохронно, что и является одной из особенностей полового созревания. Причем эта гетерохронность бывает как межиндивидуальной (представители одного пола развиваются неодинаково), так

и внутрииндивидуальной (разные биологические системы одного человека развиваются с разной скоростью) [6, с. 51–52].

Помимо этого, в ранней юности приобретаются следующие психологические новообразования:

- развитие сознания на уровне самосознания;
- развитие понятийного мышления;
- развитие «чувства взрослости»

Юношеский возраст – это решающий этап становления мировоззрения. Это значимый период формирования системы взглядов, оценок и образных представлений о мире и месте в нем человека, общего отношения человека к окружающей действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации [2].

Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности – осознание себя элементом социума, выбор будущего социального положения и способов его достижения.

Формирование нравственной личности и соответствующего стиля морального поведения опирается на ряд предпосылок:

- 1) определенный уровень умственного развития, способность воспринимать и оценивать соответствующие нормы и поступки;
- 2) эмоциональное развитие, включая способность к сопереживанию;
- 3) накопление личного опыта и его самооценка;
- 4) влияние социальной среды, дающей примеры нравственного и безнравственного поведения, а также системы поощрения и порицания.

На сегодняшний день наблюдается кризис российского общества, на который повлияли перемены в политической, социально-экономической и культурной сферах, что привело к ослаблению института семьи, снижению ценностей родительства. Все это сказывается на уменьшении количества заключаемых браков и увеличении количества разводов. Коэффициент разводов вырос на 0,2 в период с 1990 до 2018 г., при этом снизился коэффициент брачности на 2,7 на протяжении того же периода. Все это может стать поводом для внутриличностных переживаний и конфликтов [7].

Наряду с формированием ценностей от старшеклассников также ожидается положительное отношение к труду, усвоение определенных трудовых навыков и выбор профессии. Каждый индивид выстраивает собственную иерархию мотивов и, в зависимости от этого, делает выбор в пользу той или иной профессии. Однако когда два или более мотива сталкиваются и не могут быть удовлетворены одновременно, может возникнуть внутриличностный конфликт [5, с. 55–58]. В начале 2000-х гг. материальное благополучение становится приоритетным критерием выбора профессии для старшеклассников (80,0 %). При этом около 50,0 % опрошенных были готовы прибегнуть к правонарушениям или аморальным поступкам с целью приобретения материальных благ, другими словами, были склонны к девиантному поведению. К 2018 г. отношение к выбору профессии немного меняется. В приоритете

для молодежи стоит возможность профессионального роста (59,0 %) и только за этим следует материальное благополучие (57,0 %) [1; 8].

Немаловажную роль в формировании мировоззрения играет психосексуальное развитие. В период юношества подростки окончательно осознают свою половую принадлежность и вырабатывают соответствующую психосексуальную ориентацию. Дифференциация вторичных половых признаков дополняется параллельным процессом становления психологических различий (способностей, интересов, стиля поведения и т.п.). Половая самоидентичность личности подразумевает осознание индивидом своей половой принадлежности, усвоение соответствующих навыков и стиля поведения, а также психосексуальных установок и ориентаций. На основании этого подросток определяет свой тип сексуальной ориентации. Иногда юноши и девушки сталкиваются с неодобрением общества в результате выбора, что может привести к разочарованию, нарастанию тревоги, которая в свою очередь может прогрессировать в депрессивное состояние [6, с. 223]. Подобные негативные тенденции оказывают психическое давление на выбор ориентации и могут привести к внутренним конфликтам.

Таким образом, юношеский возраст является переходным этапом от детства к взрослости, переломным моментом в жизни каждого человека. На основании этого перехода подросток зачастую оказывается перед выбором, иногда перед его необходимостью, что в свою очередь приводит к возникновению внутриличностных конфликтов.

Список литературы

1. *Алакаев Е.А.* Ценностные ориентации молодежи 1990-х – начала 2010-х гг. // Теория и практика общественного развития. – 2017. – №4.
2. *Беляев И.А.* Человек и его мироотношение. Сообщение 1. Мироотношение и мировоззрение // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). — Краснодар: КубГАУ, 2011. — № 09 (73). — С. 310–319.
3. *Грицанов А.А.* Новейший философский словарь. — Минск: В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
4. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
5. *Ичетовкина К.И., Ивутина Е.П.* Особенности внутриличностных конфликтов в процессе профессионального самоопределения у старшеклассников // Вестник Вятского государственного университета. – 2012. – №2. – С. 55–58.
6. *Кон И.С.* Психология ранней юности: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
7. *Старостина Ю.* Число браков в России опустилось до минимума с начала века. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rbc.ru/economics/08/04/2019/5cab45349a7947d0d969ec7c> (дата обращения: 23.05.2019).

8. Социологическое исследование «Ориентации молодежи в сфере труда и занятости». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://dmoshans.ru/shanspress/sociologicheskie-issledovaniya/sociologicheskoe-issledovanie-orientacii-molodezhi-v-sfere-truda-i-zanyatosti--/> (дата обращения: 23.05.2019).

УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

Почекаева Ирина Сергеевна

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

Горовенко Анатолий Александрович

*студент 741 группы факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: bakariboat@gmail.com*

ESL TEXTBOOKS AS A MEANS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT IN TENAGERS

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 741,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: bakariboat@gmail.com*

Аннотация: рассматривается потенциал развития эмоционального интеллекта у подростков в возрасте 13–14 лет с использованием ряда современных учебников, рекомендованных к применению на уроках английского языка и одобренных ФГОС.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие подростка, управление эмоциями, личность, развитие личности, ЭИ.

Abstract: the article presents a research of the possibility of developing Emotional Intelligence in teenagers aged 13–14 using ESL textbooks that are approved by Federal Standards.

Key words: emotional quotient, emotional intelligence, EQ, EI, adolescence development, teenage years development, controlling emotions, personality, personal development.

Федеральный стандарт предъявляет к выпускнику ряд требований, развитие которых является обязательным. Многие из этих требований

напрямую связаны с эмоциональным интеллектом или являются его компонентами. Таким образом, сам федеральный стандарт обуславливает необходимость развития ЭИ в школе.

Сопоставив требования к выпускникам средней школы и компоненты ЭИ, обозначенные Бар-Оном, можно заметить взаимосвязь составляющих в метапредметных и личностных областях образовательного стандарта и компонентов ЭИ практически во всех составляющих [5; 6].

Блок внутриличностной сферы сопоставляется с личностными результатами освоения основной общеобразовательной программы: от выпускников средних общеобразовательных учреждений требуются навыки самоанализа, самокритики, независимости и умения принимать решения самостоятельно, основываясь на предыдущем опыте и логических суждениях. Что в полной степени отражается внутриличностной сферой эмоционального интеллекта [2; 5].

Однако существуют и различия. Так, в компонентах ЭИ нет упоминаний патриотизма, в то время как в требованиях образовательного стандарта они присутствуют. Можно предположить, что ввиду культурных различий и меньшей актуальности проблемы патриотизма во времена проведения Бар-Оном исследования автор просто не посчитал нужным выделить данный пункт отдельно, но патриотизм соотносится с компонентами ЭИ [5; 6].

Блок отношений в межличностном общении связан с предметными навыками филологии, первого и второго иностранных языков, а также отчасти коррелирует с межличностными требованиями ФГОС [3; 5].

Блоки адаптивности и контроля над стрессами взаимосвязаны с метапредметными и личностными требованиями к выпускникам. В той или иной форме от выпускников требуется гибкость и адаптивность, а также умение отходить от плана в стрессовых ситуациях [4; 5].

Сфера общего восприятия действительности соотносится с предметными компонентами, поскольку она опирается на общую фактологическую базу. Более того, частично данная сфера коррелирует с личностными компонентами, так как оптимизм полагается и на личностные качества, которые затронуты в вышеупомянутом аспекте документа [1; 5].

Следовательно, можно сделать вывод, что ФГОС и компоненты ЭИ взаимосвязаны. Кроме того, в рамках общей школы развитие эмоционального интеллекта целесообразно и может значительно улучшить успеваемость и общее развитие учащихся.

Обратимся к современным учебникам английского языка, нацеленным на средний подростковый возраст, чтобы оценить наличие заданий и материалов, способствующих развитию эмоционального интеллекта напрямую или опосредованно. Рассмотрим те из них, которые рекомендованы методистами и действительно применяются в школах.

На сайте Федерального перечня учебников указаны девять учебников английского языка, которые рекомендуются для работы с учащимися седьмого

класса. В реестре представлены учебники следующих издательств: «ДРОФА», «Просвещение» «ВЕНТАНА-ГРАФ», «Русское слово-учебник» и «Титул».

Рассмотрим учебники каждого издательства. Так, в учебнике «Starlight 7» издательства «Просвещение» раскрывается шесть модулей, из которых в 4 присутствуют задания, связанные с развитием эмоционального интеллекта. Эти 4 модуля следующие: «Культура и история», «Карьера», «Здоровье» и «Ситуации из жизни».

Задания органично сочетаются с ходом занятий, предлагаемыми авторами учебника, подразумевают отработку языковых навыков, но помимо этого дополнительно позволяют развивать эмоциональный интеллект. Отобранные задания подразумевают ответы на вопросы типа: «Нравится ли вам такая ситуация? Почему?», а также в некоторых заданиях от учащихся требуется высказать свое мнение: «Как вы считаете?» или «Согласны ли вы?».

Помимо этого в УМК входит большое количество записей и иллюстраций, что позволяет не только работать с существующими заданиями, но и использовать реальные фотографии и записи людей для практики распознавания и анализа различных ситуаций и эмоций, проявляемых в них.

Можно сделать вывод, что на базе УМК «Starlight 7» можно начинать работу по развитию эмоционального интеллекта в школе, так как задания в учебнике подразумевают возможность такой работы с учащимися.

Следующий рассмотренный нами УМК — «Enjoy English 7» издательства «Дрофа». Учебник включает в себя 4 модуля, которые взаимосвязаны и могут быть объединены в одну сюжетную линию «Всемирный конкурс для подростков». Темы первого модуля связаны с описанием себя, своей жизни и быта. Далее модули переходят к описанию родной и иностранных культур, обсуждению здоровья и спорта.

Учебник моделирует реальные ситуации интеркультурной коммуникации, предлагает актуальные для подростков темы. В УМК присутствует большое количество иллюстраций и аудиозаписей, что, как и в случае с предыдущим учебником, делает этот УМК потенциально эффективным для развития эмоционального интеллекта в рамках урока иностранного языка. Однако стоит отметить, что при общении с преподавателями иностранного языка в школе в рамках педагогической практики нами было получено несколько негативных отзывов о данном УМК. Педагоги отмечали, что уровень учебника значительно ниже требуемого уровня языка.

Следовательно, хотя данный учебник и подходит для применения в школах с точки зрения эмоционального интеллекта и допущен к применению в школах согласно стандартам, предпочтителен выбор альтернатив.

Учебник «Forward 7» издательства «ВЕНТАНА-ГРАФ» разделен на две части, содержит значительно меньше фотографий, которые часто заменяются иллюстрациями. А заданий на моделирование речевых ситуаций или определение эмоций практически нет. Существуют лишь образцы текстов

и писем, в которых может прослеживаться некоторая эмоциональная нагрузка, но в самих заданиях эмоциональный компонент не затрагивается. Тем не менее в учебнике затрагиваются темы «Культура» и «Загадки литературы», что позволяет дополнить материал учебника вспомогательными заданиями. Более того, в учебнике затрагиваются модальные глаголы, которые по своей природе позволяют включить эмоциональный компонент в ход урока и речевые ситуации, где они будут применяться.

Вторая часть данного учебника предусматривает более детальное изучение других культур, моделирует ситуации, которые подразумевают межкультурное общение, обмен письмами и сообщениями. Вторая часть более акцентирована на языке в ситуациях общения, в то время как первая была больше посвящена различным текстовым заданиям и работе с текстом.

Таким образом, можно сделать вывод, что при помощи дополнительных материалов и при желании педагога данный учебник может быть использован для развития эмоционального интеллекта в рамках школьного урока иностранного языка. Однако следует отметить, что сам по себе учебник без дополнительных ресурсов не будет способствовать развитию эмоционального интеллекта. Следует задействовать дополнительные задания и приемы, доступные в сети Интернет и различных исследованиях, описывающих возможные методы развития эмоционального интеллекта.

Учебник «Английский язык» издательства «Русское слово» предлагает весьма широкий спектр тем, в него входят «Описание себя», Музыка», «Праздники», «Культура» и другие. Темы актуальны и продуктивны, а при проработке материала с заданиями из учебника способствуют развитию эмоционального интеллекта. Такие задания, как «Выскажи свое мнение» или «А как считает другой персонаж из учебника?», позволяют не только обосновывать свои взгляды и эмоции, но и знакомят учащихся с разнообразием существующих точек зрения. Страницы учебника наполнены фотографиями людей разных культур, профессий, возрастов, что позволяет учащимся увидеть больший спектр различных эмоций в разных их проявлениях. Более того, в учебнике существует специальный раздел «Способы начать диалог», который помогает не только при изучении иностранного языка и его лексических компонентов, но и способствует росту эмоционального интеллекта.

Данный учебник включен в перечень рекомендуемых, содержит большое количество разнообразных заданий и тем, многие из которых могут быть использованы для развития эмоционального интеллекта. Также в УМК входит набор аудиообразцов, что тоже может способствовать развитию эмоционального интеллекта. Тем не менее, как и другие, ранее рассмотренные нами учебники, данное пособие требует задействования дополнительных заданий и материалов, так как упражнения и приемы, способствующие развитию эмоционального интеллекта, не описаны напрямую или встречаются редко.

Последний рассмотренный нами учебник – «New Millenium English» принадлежит издательству «Титул». Данный учебник включает 10 тем, из которых особенно подходящими для развития эмоционального интеллекта

являются «Знакомство», «Культура», «История» и «Общение в сети». Наличие таких тем и большое количество фотографий и иллюстраций позволяют создать на уроке условия для развития эмоционального интеллекта. Существуют также задания на проработку содержания аудиофрагментов и текстов и определение эмоций говорящих («Послушайте и определите, как относится клиент к новому продукту компании»).

Данный учебник может быть применен для развития эмоционального интеллекта в школах, но, как и другие учебники из списка, для эффективной работы с ним будут требоваться дополнительные материалы. Возможно использование данного учебника в сочетании с различными мультимедиа-ресурсами сети Интернет, что также может создать более благоприятные условия для развития ЭИ.

Исходя из этого, следует вывод, что учебники не только полностью соответствуют федеральным стандартам и отражают их содержание. В них частично присутствуют дополнительные задания, способствующие развитию эмоционального интеллекта, а также присутствует большое количество заданий, которые способствуют развитию компетенций и росту личностных качеств, которые отражены в ФГОС. Многие из этих качеств и компетенций согласуются с компонентами эмоционального интеллекта.

Следовательно, рассмотренные нами учебники могут использоваться педагогами для развития эмоционального интеллекта в рамках урока английского языка при условии, что педагог подбирает дополнительные задания сопровождающие материал учебника и способствующие созданию условий для развития ЭИ.

Список литературы

1. *Архипова М.В.* Особенности иностранного языка как учебного предмета на современном этапе образования [Электронный ресурс]. — URL <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-inostrannogo-yazyka-kak-uchebnogo-predmeta-na-sovremennom-etape-obrazovaniya> (дата обращения: 10.01.2019).

2. *Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Энни.* Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. — С. 22—23.

3. *Крайг Ж.* Эмоциональный интеллект. Думай, просчитывай, побеждай — М.: Питер, 2010.

4. *Семенюк Л.М.* Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна. — 2-е изд., доп. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 219 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс]. — URL <https://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 04.04.2019).

6. *Bar-On, R.* The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // *Psicothema*. — 2006. — № 18,supl. — P.13–25.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Почекаева Ирина Сергеевна

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

Главатских Варвара Викторовна

*студент 741 группы факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: varya.glavatskikh@mail.ru*

STRATEGIES FOR INCREASING EMOTIONAL INTELLIGENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Irina Pochekaeva, Ph.D.

*Associate Professor, English Language Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pochekaeva@yandex.ru*

Glavatskih Varvara

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group 741,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: varya.glavatskikh@mail.ru*

Аннотация: рассматриваются современные педагогические технологии развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроке английского языка. Дело в том, что вопросы формирования эмоционального интеллекта на практике, в частности в контексте школьного обучения, разработаны недостаточно и остаются актуальной психолого-педагогической проблемой.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, ЭИ, развитие младших школьников, педагогические технологии, обучение английскому языку.

Abstract: the article presents research on teaching strategies and activities which can foster the development of emotional intelligence in teaching foreign languages. The matter is that the problem of the development of emotional intelligence, in particular in the context of school education, is not sufficiently developed and remains an actual psychological and pedagogical problem.

Key words: emotional quotient, emotional intelligence, EQ, EI, primary school children, teaching strategies, teaching foreign languages.

В настоящее время все больше вызывает интерес проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния. Эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет

в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению. В настоящее время многие эксперты считают, что коэффициент эмоционального интеллекта человека может быть важнее, чем коэффициент интеллекта, и является определяющим для достижения успеха.

Концепцию эмоционального интеллекта разработали в 1990 г. психологи Питер Сэловей из Йельского университета и Джон Мэйер из Университета Нью-Гэмпшира. Их работа продемонстрировала влияние эмоций на мышление и поведение человека.

В 1995 г. Д. Гоулман основал свою концепцию на первоначальных представлениях Сэловея и Мэйера. Структура ЭИ Д. Гоулмана иерархична и в настоящее время включает пять составляющих [4]:

1. Самосознание – анализ собственных эмоций и осознание воздействия на нас; использование интуиции при принятии решений; понимание собственных сильных сторон и пределов своих возможностей; чувство собственного достоинства и адекватная оценка своей одаренности.

2. Самоконтроль – умение контролировать разрушительные эмоции и импульсы; проявление честности и прямоты, надежность; гибкое приспособление к меняющейся ситуации и преодоление препятствий; готовность к активным действиям и умение не упускать возможности; умение позитивно смотреть на вещи.

3. Мотивация — способность использовать глубинные склонности и предпочтения для достижения цели, проявлять инициативу, не отступать и не отчаиваться из-за неудач.

4. Эмпатия – умение прислушиваться к чувствам других людей, понимание их позиции и активное проявление участливого отношения к их проблемам; понимание текущих событий, иерархии ответственности и политики на организационном уровне.

5. Социальные навыки – умение вести за собой, рисуя захватывающую картину будущего; владение рядом тактик убеждения; поощрение развития способностей других людей с помощью отзывов и наставлений; разрешение разногласий; культивация и поддержание социальных связей; командная работа и сотрудничество.

Особую важность и актуальность развитие эмоционального интеллекта приобретает в младшем школьном возрасте (с 7 до 11 лет), поскольку именно в этот период идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и децентрации (умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства) [2, с. 230].

Факторами, воздействующими на формирование эмоционального интеллекта, являются жизненные ситуации, которые могут приносить ребенку различные чувства тревоги, беспокойства, радости и т.д. Их значимость заключается в том, что осмысление ребенком своих эмоций и эмоций

окружающих дает ребенку заключение об окружающей его ситуации и готовит его к соответствующей эмоциональной реакции.

Эмоциональная сфера, наравне с интеллектуальной, играет важнейшую роль в формировании языковых навыков и речевых умений на родном и иностранном языке в младшем школьном возрасте. Опережающее развитие эмоциональной сферы детей улучшает качество обучения иностранному языку в раннем возрасте.

Исследования российских и зарубежных психологов показали, что умение обдумать, распознать, определить эмоцию и контролировать свое эмоциональное состояние является чертой высокоразвитого эмоционального интеллекта и профессиональной компетентностью XX в.

Урок иностранного языка предоставляет определенные возможности развития эмоционального интеллекта детей. Иностранный язык является одним из немногих предметов, в рамках которых возможно моделирование различных коммуникативных ситуаций, позволяющих ученикам представить себя вне школьных стен и отработать определенные людьми модели поведения. Эмоциональный интеллект является важной составляющей успешной коммуникации и может развиваться только в процессе коммуникации, моделируемой на уроках иностранного языка [1, с. 142–143].

Эффективной возможностью развития эмоционального интеллекта обладают современные педагогические технологии.

Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [9].

Применяя разные педагогические технологии на уроках, процесс обучения английскому языку можно рассматривать с совершенно новой точки зрения и осваивать новые механизмы формирования личности, добиваясь качественных результатов в более комфортных условиях преподавания.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее адекватными для развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках английского языка с нашей точки зрения являются:

- игровые технологии;
- обучение в сотрудничестве (cooperative learning);
- ситуационный анализ или кейс-стади (case-study);
- технология проектного обучения;
- рефлексия, которая реализуется во всех перечисленных выше технологиях.

Данные технологии были выбраны из всего многообразия инновационных направлений по двум причинам:

1. В условиях существующей классно-урочной системы занятий они наиболее легко интегрируются в учебный процесс, позволяя достигать поставленные цели.

2. Данные технологии обеспечивают не только успешное усвоение учебного материала всеми учениками, но и интеллектуальное и нравственное развитие детей. Улучшают их социальные навыки и самооценку, способствуют развитию эмпатии, повышают мотивацию.

Остановимся подробнее на вышеперечисленных технологиях обучения.

Игровые технологии основываются на раскрытии потенциала и развитии творческого мышления учащихся во время совместного рассмотрения и решения поставленных задач.

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в игровую деятельность, самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами, игрушками, появляются неимитационные игры. В игровой модели учебного процесса создание проблемной ситуации происходит через введение игровой ситуации: проблемная ситуация проживается участниками в ее игровом воплощении, основу деятельности составляет игровое моделирование, часть деятельности учащихся происходит в условно-игровом плане [6].

Идея обучения в сотрудничестве (cooperative learning) зародилась в 20-е гг. прошлого столетия. Сама идея обучения в малых группах (3–6 человек) принадлежит Дж. Дьюи, однако как педагогическая технология была детально разработана в 70-е гг. тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесота (Р. Джонсон, Д. Джонсон) и группой Эл. Аронсона (Калифорния). Примерно в те же годы свою модификацию метода предложила группа Шломо Шарана из Тель-Авивского университета (Израиль). В дальнейшем появлялось много разнообразных вариантов этой технологии (С. Каган, Р. Лотан, др.) [8].

Главная идея обучения в сотрудничестве — учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе. Такая работа дает важные результаты:

- оказывает положительное влияние на характер межличностного общения: повышается стремление к сотрудничеству внутри группы, к поиску поддержки среди участников дискуссии;
- оказывает влияние и на психологическое здоровье учащихся: повышается самооценка, уровень коммуникабельности, умение противостоять стрессовым ситуациям [10].

Возможны следующие варианты обучения в сотрудничестве: think-pair-share (подумай — обратись к партнеру), «пила», обучение в командах на основе игры (Student Teams — Achievement Division or STAD), индивидуальная работа в команде (Team Assisted Individualization, TAI).

Ситуационный анализ, или кейс-стади (case-study), как педагогическая технология также может представлять интерес для учителя иностранного языка. Это один из действенных способов, стимулирующих учащихся к активной речевой деятельности, самостоятельному мышлению.

Кейс-стади (case-study) – это обучение с помощью анализа конкретных ситуаций. Отличительной особенностью метода кейс-стади является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни.

Различают следующие виды кейсов: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-оценки, ситуации-проблемы.

Метод кейс-стади развивает такие качества личности как:

- аналитические умения – умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять ее, обнаруживать отсутствие информации и восстанавливать ее;

- практические умения – использование на практике академической теории, методов и принципов;

- творческие умения – одной логикой, как правило, кейс-ситуацию не решить; очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем;

- коммуникативные умения – умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиа средства, кооперироваться в группы; защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет;

- социальные умения – оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать чужое мнение в дискуссии или аргументировать свое и т.д. [5].

Технология проектного обучения (метод проектов, проектное обучение) представляет собой развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании учащимся под контролем учителя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость [9].

Суть проектного обучения состоит в том, что ученик в процессе работы над учебным проектом постигает реальные процессы, объекты и т.д. Оно предполагает проживание учеником конкретных ситуаций преодоления трудностей; приобщение его к проникновению вглубь явлений, процессов, конструирование новых объектов, процессов и т.д. [3].

Технология рефлексии помогает учащимся вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности – ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты, а затем поставить цель для дальнейшей работы.

Рефлексия направлена на активизацию процесса осознания и осмысления осуществляемой в данное время предметной деятельности: ее направление, цель, основные этапы, проблемы, противоречия, способы деятельности, результаты.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Рефлексия позволяет приучить ученика к самоконтролю, самооценке, саморегулированию и формированию привычки к осмыслению событий, проблем, жизни. Рефлексия способствует

развитию у учащихся критического мышления, осознанного отношения к своей деятельности [7].

Подводя итог, можно отметить, что уроки иностранного языка как нельзя лучше подходят для интеграции эмоций в процесс преподавания, а привнесение эмоционального компонента способствует более успешному его изучению.

Современные педагогические технологии при успешной интеграции в учебный процесс, позволяют не только обеспечивать успешное усвоение учебного материала всеми учениками, но и способствуют развитию эмоционального интеллекта.

Практика показывает, что использование таких технологий, как кейс-стади, обучение в сотрудничестве, игровые технологии, технологии проектного обучения и рефлексия, на уроке иностранного языка снимает нервное напряжение у школьников, дает возможность менять формы деятельности, переключать внимание на ключевые вопросы темы занятия. Эти технологии помогают установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, устанавливают более тесный контакт между учащимися и учителем, улучшают социальные навыки и самооценку учащихся, способствуют развитию эмпатии, повышают мотивацию.

Список литературы

1. *Ахметшина Э.И.* Современные образовательные технологии в преподавании английского языка // Молодой ученый. — 2018. — №29. — С. 142–143.
2. *Болотова А., Молчанова О.* Психология развития и возрастная психология. – М.: ВШЭ, 2012. – 528 с.
3. *Гилева Е.А.* История развития метода проектов в российской школе // Наука и школа. – 2007. – №4. – С.13–15.
4. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 544 с.
5. *Грузкова С.Ю., Камалева А.Р.* Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании // СИСП. – 2013. – №6 (26).
6. *Королева Н.М.* Использование игровой деятельности на уроках по иностранному языку для младшего школьного возраста // СИСП. – 2010. – №4.
7. *Марико В.В., Михайлова Е.Е.* Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития // Вестник ННГУ. – 2013. – №6–1.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2010. — 272 с.
9. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

10. *Johnson D.W., Johnson R.T. & Holubec E.J.* Cooperation in the classroom. – Edina, MN: Interaction Book Company, 2008. –328 с.

УПРАВЛЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ КОНФЛИКТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Почекаева Ирина Сергеевна

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

Заркова Анастасия Алексеевна

*студентка 731 группы. факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: nzarkv@mail.ru*

MANAGEMENT OF INTERPERSONAL CONFLICTS BETWEEN TEACHERS

Irina Pochekaeva

*Associate professor, English Language Department,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: pochekaeva@pspu.ru*

Anastasia Zarkova

*Student of the Faculty of Foreign Languages, group731,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm
E-mail: nzarkv@mail.ru*

Аннотация: рассматриваются особенности межличностных конфликтов, возникающих внутри педагогических коллективов, причины их возникновения, а также тактика и стратегия разрешения конфликтов данного типа.

Ключевые слова: межличностные конфликты, причины, управление межличностными конфликтами.

Abstract: the article deals with the characteristics of interpersonal conflicts arising between teachers and their causes, as well as the tactics and strategy for resolving conflicts of this type.

Key words: interpersonal conflict, characteristics of interpersonal conflicts, causes of interpersonal conflicts, management of interpersonal conflicts.

Еще с древнейших времен проблема межличностных конфликтов привлекала к себе особое внимание человека, и именно поэтому упоминание о конфликтах данного типа встречаются во многих дошедших до нас

литературных источниках. Конфликты являются неотъемлемой частью человеческих отношений, они всегда существовали и будут существовать в дальнейшем, ведь бесконфликтное существование индивида в обществе априори невозможно.

Конфликтные ситуации между людьми возникают повсеместно, но стоит отметить, что профессиональная деятельность, как одна из самых главных сфер взаимодействия человека в обществе, подвержена конфликтному противостоянию в наибольшей степени. Дело в том, что значительную часть своего времени человек проводит на работе, взаимодействуя с начальством, коллегами или подчиненными, и при таком плотном графике общения неудивительно, что между людьми возникает масса противоречий, перерастающих в межличностные конфликты. Взаимоотношения внутри педагогического коллектива также не являются исключением. Однако стоит отметить, что, несмотря на большое количество работ и проведенных экспериментов, межличностные конфликты, возникающие в педагогических коллективах, изучены в наименьшей степени по сравнению с другими видами конфликтов, существующих в школах. Таким образом, актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью конкретных типов конфликтного поведения между педагогами и недостаточной разработанностью механизмов регулирования межличностных конфликтов внутри педагогических коллективов.

В современных условиях профессиональная деятельность учителей постоянно усложняется – педагоги все время находятся в сильном напряжении, так как они должны активно регулировать как свое поведение, так и поведение учащихся в различных ситуациях, а это требует от педагогов больших интеллектуальных, эмоциональных и психических затрат, что в свою очередь очень часто приводит к хронической усталости и эмоциональному выгоранию. Кроме того, нестабильная обстановка условий работы, непрерывные, часто необоснованные и непонятные реформы школы, вал трудноразрешимых проблем вызывают продолжительный и устойчивый стресс у педагогов.

Оценка личностной тревожности 586 педагогов, проведенная А.С. Гусевой, показывает, что ни один из учителей не обладает низкой тревожностью: нормальная тревожность была обнаружена только у 13 % педагогов, высокая – у 87 %. Поэтому неудивительно, что при таком высоком уровне личностной тревожности порой учителя неадекватно реагируют на обычные противоречия между друг другом, что впоследствии приводит к возникновению межличностных конфликтов [5, с. 396–401].

Межличностные конфликты в педагогическом коллективе в общей сложности являются одними из наиболее распространенных в школьном социуме, так как среди работников сферы образования, на всех его ступенях (дошкольное, начальное и среднее образование) отмечается превалирование женщин, что не может не влиять на характер взаимоотношений, возникающих в нем. Результаты международного сравнительного исследования педагогического корпуса по вопросам преподавания и обучения (Teaching and

Learning International Survey – TALIS, 2013) показывают, что доля женщин среди учителей в России составляет 85 %. В условиях подавляющего доминирования женщин в педагогических коллективах школ межличностные конфликты, возникающие в них, могут быть объяснены особенностями женской психологии. Научно доказано, что женские коллективы более эмоциональны, чаще подвержены смене настроений, чувствительны к переменам со стороны своих коллег, острее реагируют на просчеты и ошибки окружающих, следовательно, они более конфликтны, а это не способствует здоровому микроклимату в коллективе и эффективности образовательного процесса. Кроме того, экспериментально доказано, что конфликты между женщинами чаще носят личностный характер, в то время как мужчины обычно конфликтуют из-за противоречий, возникающих в процессе совместной деятельности.

Из этого следует, что различия в притязаниях и ожиданиях, ценностных ориентациях, психофизических возможностях учителей, объединенных одной профессиональной деятельностью в одном социальном пространстве и времени, чаще всего становятся причинами конфликтов.

В жизнедеятельности любого педагогического коллектива существуют две стороны: формальная (функционально-деловая) и неформальная – эмоционально-личностная. Как функционально-деловые, так и эмоционально-личностные конфликты возникают между различными категориями учителей. Например, конфликты могут возникать между молодыми учителями и учителями со стажем работы (которые давно и успешно работают с учениками) по причине пренебрежительного отношения со стороны более молодых коллег. Согласно исследованиям, поведение педагогов в ситуации конфликта меняется с учетом их возраста и стажа работы. В частности, молодым специалистам в период их профессионального становления присуще стремление к отстаиванию собственной позиции в конфликтах. Таким образом, соперничество характерно для более молодых учителей с небольшим стажем работы (71,4 %). Избегание, как характерная тактика поведения в конфликте присуща опытным работникам (57,6 %). Прежде всего это связано с адаптацией учителей к педагогической деятельности и коллективу – опытный педагог понимает деструктивные последствия конфликтов, имеет навыки неконфликтного разрешения проблем внутри педагогического коллектива. Однако это не отменяет того факта, что иногда опытные педагоги любят подчеркивать свое превосходство над своими молодыми коллегами: они позволяют себе снисходительно поучать их, выражать недовольство их методами, навязывать в виде образца свои методы преподавания и воспитания, фиксировать внимание на негативных сторонах современной молодежи, что, в свою очередь, способствует возникновению межличностных конфликтов.

Педагоги зависят от результатов труда друг друга, между ними можно выделить крепкую взаимосвязь – если учитель математики работает плохо, это заметно отражается на качестве уроков учителя физики, а если классный руководитель не уделяет должного внимания дисциплине учеников, это влияет

на профессиональную деятельность всех учителей, работающих в данном классе. Превознося результаты одного учителя и высказывая замечания в адрес других педагогов, администрация косвенно провоцирует возникновение конфликтов, сталкивая коллег между собой.

Равным образом к возникновению межличностных конфликтов в педагогическом коллективе приводят методические разногласия – конфликты нередко возникают на почве нерациональной организации педагогического процесса, что включает в себя составление расписания занятий, распределение нагрузки, комплектование кабинетов техническими средствами и учебными пособиями [2, с. 30–42].

Причины конфликтных ситуаций важно понимать, так как без знания причин трудно заниматься их управлением.

Однако прежде всего управление межличностными конфликтами в педагогическом коллективе начинается с регулирования взаимоотношений между педагогами, и это является важной составной частью деятельности руководителя любого образовательного учреждения. Необходимое условие эффективной деятельности руководителя при разрешении или предупреждении конфликтов в педагогическом коллективе – это определенный уровень его социально-психологической и конфликтологической компетентности.

А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, В.П. Хасан и А.И. Шипилов рассматривают конфликтологическую компетентность руководителя как профессионально-личностную характеристику, отражающую готовность и способность руководителя эффективно осуществлять управление конфликтами в коллективе [4]. Однако межличностный конфликт внутри педагогического коллектива проще предупредить, чем успешно разрешить, поэтому каждый руководитель образовательного учреждения должен обладать определенным набором знаний и навыков, позволяющих предотвращать конфликты задолго до их возникновения. К этим навыкам можно отнести понимание природы противоречий и конфликтов между людьми, знание индивидуальных особенностей работников педагогического коллектива (иными словами, нужно внимательно следить за психоэмоциональным состоянием учителей и уметь замечать первые признаки предконфликтной ситуации), умение реализовывать принципы бесконфликтного общения между педагогами (учителей нужно ориентировать на сотрудничество между друг другом, а не на противодействие), владение навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях (руководитель должен не допускать некорректного вербального взаимодействия между учителями, так как в противном случае конфликтная ситуация неизбежно перерастет в открытое столкновение).

Одновременно с этим в педагогическом коллективе важно использовать систему внутриличностных методов управления конфликтами, которые заключаются в умении правильно организовать свое собственное поведение, высказать свою точку зрения так, чтобы это не вызывало отрицательной реакции, психологической потребности защищаться со стороны другого человека. Также с целью предотвращения конфликтов в педагогической среде

директор школы и его заместители могут применять структурные методы управления конфликтами, которые преимущественно оказывают влияние на участников конфликтов, возникающих из-за неправильного распределения функций, прав и ответственности, плохой организации труда, несправедливости системы мотивации и стимулирования работников. Данные методы управления включают в себя разъяснение требований к работе, что реализуется в виде составления соответствующих должностных инструкций, распределения прав и ответственности по уровням управления; использование координационных механизмов, заключающихся в привлечении должностных лиц в случае необходимости вмешательства в конфликт и помощи в решении спорных вопросов между конфликтующими сторонами; разработку или уточнение общеорганизационных целей, требующих совместных усилий двух сотрудников или более, что в свою очередь обеспечивает более слаженную работу всего персонала; грамотное использование системы вознаграждения (материальных и нематериальных), которые уменьшают возможность возникновения конфликтов.

В случае, если напряженность внутри педагогического коллектива все же возникла, необходимо установить истинные причины конфликтного поведения между педагогами, оценить масштабы конфликтной ситуации, ее плюсы и минусы, составить прогноз развития конфликта для эффективного управления и выбора оптимальной стратегии выхода из него. Для управления конфликтами в педагогическом коллективе руководитель должен обоснованно выбирать стиль поведения, который не приведет к обострению конфликтной ситуации [2, с. 58–59].

Стиль уклонения обычно реализуется в тех случаях, когда затрагиваемая проблема не столь важна, когда нет возможности или желания тратить время и силы на ее решение. Несмотря на то что стиль уклонения может казаться бегством от проблем и ответственности, в действительности уход или отсрочка могут быть вполне конструктивной реакцией на конфликтную ситуацию, так как конфликт может разрешиться сам собой.

Стиль приспособления означает, что две стороны конфликта действуют совместно, но при этом одна сторона конфликта не пытается отстаивать собственные интересы в целях сглаживания атмосферы и восстановления нормальной рабочей атмосферы. Этот стиль наиболее эффективен, когда исход дела чрезвычайно важен для одной стороны и не очень существен для другой.

Стиль сотрудничества побуждает каждого участника к открытому обсуждению его нужд и проблем. Данный стиль можно использовать, если для решения проблемы есть время и если это решение имеет достаточно важное значение. Однако этот стиль наиболее труден, так как он требует определенных усилий и более продолжительной работы: стороны должны уметь объяснять свои желания, выражать свои нужды, выслушивать друг друга, а затем выработать варианты решения проблемы. Отсутствие одного из элементов делает такой подход неэффективным.

Стиль компромисса несколько напоминает стиль сотрудничества, однако осуществляется на поверхностном уровне, так как при этом стиле поведения конфликтующие стороны сходятся на частичном удовлетворении своего желания [1, с.93].

Кроме того, для более успешного разрешения конфликта можно составить карту конфликта – это один из приемов, которым может воспользоваться каждый человек с целью эффективного разрешения конфликта. Данная работа была разработана Х. Корнелиусом и Ш. Фэйром и опубликована в 1989 г.

На первом этапе работы с картой конфликта проблема конфликта определяется в общих чертах, так как на данном этапе нет нужды глубоко вдаваться в проблему или пытаться найти выход из нее. Таким образом, если речь идет о столкновении личностей или отсутствии доверия между педагогами, то проблема может быть отражена рубрикой «Общение».

На следующем этапе работы с картой конфликта нужно выяснить, кто являются главными сторонами конфликта – конфликтовать могут отдельные педагоги или целые группы учителей.

Третий этап предполагает определение основных потребностей и опасений каждого из главных участников конфликта, связанных с возникшим конфликтом, так как графически отображая потребности и опасения, мы расширяем кругозор и создаем условия для более широкого круга потенциальных решений, доступных после окончания этого процесса.

Составление подобной карты позволит создать ситуацию совместного обсуждения проблемы, уяснить точку зрения других, создаст атмосферу эмпатии и ограничит чрезмерное проявление эмоций со стороны конфликтующих, что значительно облегчит разрешение конфликта [3; 4, с. 142–157].

В заключение следует сказать, что межличностный конфликт проще предупредить, чем тратить усилия на его разрешение, поэтому управление межличностными конфликтами начинается именно с конфликтологической компетентности руководителя – благодаря определенному набору знаний и навыков руководитель сможет предотвратить конфликт задолго до его возникновения. Но если конфликт не удалось предотвратить, нужно помнить о том, что универсальных методов и способов разрешения конфликтных ситуаций не существует, что каждый конфликт решается индивидуально. И это обусловлено тем, что причины, по которым межличностные конфликты возникают внутри педагогического коллектива, разнообразны. Без знания общего характера взаимоотношений между членами педагогического коллектива, причин конфликта и его особенностей трудно говорить об эффективной работе по предупреждению и управлению конфликтов.

Список литературы

1. *Анцупов А.Я., Баклановский С.В.* Конфликтология в схемах и комментариях: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

2. *Клименских М.В.* Педагогические конфликты в школе: учеб. пособие. – Екатеринбург, 2015. – 76 с.
3. *Корнелиус Х., Фэйр Ш.* Выиграть может каждый. – М.: Стрингер, 1992. – 215 с.
4. *Савельчева Д.А., Юревич С.Н.* Управление конфликтами в педагогическом коллективе // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. – URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014000857> (дата обращения: 17.05.2019).
5. *Шейнов В.П.* Управление конфликтами. – СПб.: Питер, 2014. – 576 с.

СПЕЦИФИКА КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Пыхина Наталья Владимировна

*канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания,
иностранных языков, педагогики и психологии,
Нижегородский государственный лингвистический университет, г. Нижний Новгород
E-mail: natali.pykhina@yandex.ru*

Ермолаева Нина Дмитриевна

*студентка 403 (а) группы факультета английского языка,
Нижегородский государственный лингвистический университет, г. Нижний Новгород
E-mail: ermolaevanina.ru@yandex.ru*

SPECIFICITY OF CONTROL -EVALUATIONN ACTIVITY IN THE PRIMARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Natalia Pykhina, Ph.D

*Associate Professor, Foreign Languages Teaching,
Methodology, Pedagogy and Psychology Department
Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod
E-mail: natali.pykhina@yandex.ru*

Nina Ermolaeva

*Student of the Faculty of the English Language, group 403 (a),
Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod
E-mail :ermolaevanina.ru@yandex.ru*

Аннотация: рассматриваются особенности контрольно-оценочной деятельности в начальном иноязычном образовании. Описаны структура и содержание языкового портфолио для начальной школы. Представлена интегративная программа обучения иностранному языку младших школьников, направленная на формирование адекватной самооценки.

Ключевые слова: контрольно-оценочная деятельность, начальное иноязычное образование, самооценка, младший школьник, языковой портфель, интеграция.

Abstract: the article considers the peculiarities of the control-evaluation activity in the primary foreign language education. The structure and content of the language portfolio for primary school are described. The integrative programme of teaching primary schoolchildren a foreign language, which is aimed at the adequate self-esteem formation, is presented.

Key words: control-evaluation activity, primary foreign language education, self-esteem, primary schoolchild, language portfolio, integration.

Необходимость рассмотрения содержательно-организационной специфики контрольно-оценочной деятельности в иноязычном образовании обусловлена принятием новых целей развития образовательной системы России, модернизацией технологий и содержания обучения, созданием национальной системы языкового контроля. Аспекты организации и содержания контрольно-оценочной деятельности приобретают особую актуальность в контексте проблемы повышения качества образования. Правильно организованный контроль является важнейшим фактором повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Контроль имеет приоритетное значение для успешности процесса обучения. Совершенствование контрольно-оценочной деятельности является одной из наиболее актуальных проблем в обучении иностранному языку. Выдвижение коммуникативной компетенции в качестве цели и результата обучения иностранному языку актуализирует определение содержательно-организационных аспектов контроля. Организация контрольно-оценочной деятельности на этапе начального иноязычного образования обладает определенной спецификой, требующей учета возрастных особенностей обучающихся. Воспитательная функция контроля имеет особое значение для младшего школьника, так как не только осуществляет регулирование учебно-познавательного процесса, но и формирует важные личностные качества. Тем не менее осуществление контрольно-оценочной деятельности связано с определенными трудностями. Неоднозначность критериев оценки, влияние на результаты межличностных отношений и другие факторы не позволяют получить достоверных сведений об учебных достижениях обучающихся. В условиях оценивания по единичным показателям, фиксирующим актуальный уровень знаний и умений обучающихся, отмечается высокий процент ошибочных суждений, не позволяющих выявить реальный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников. В традиционной системе оценивания не находят должного отражения проявления творческой деятельности младших школьников.

Таким образом, актуализируется необходимость разрешения противоречия между потребностью современной практики начального иноязычного образования в условиях реализации эффективной контрольно-оценочной деятельности и их недостаточной разработанностью применительно к данному этапу.

Организация контрольно-оценочной деятельности на этапе начального иноязычного образования имеет несколько специфических черт. Во-первых, она связана с применением игровых приемов контроля или же приемов, включающих в себя тот или иной игровой компонент. Игра может выступать как предшествующая выполнению контрольного задания мотивация, несмотря на то что ведущим видом деятельности в данном возрасте является учение. Более того, игровая и творческая формы контроля значительно активизируют интеллектуальную деятельность учащихся и способствуют снятию страха перед совершением ошибки.

Во-вторых, при осуществлении контрольно-оценочной деятельности учитываются некоторые особенности психического и речевого развития младших школьников, например, ограниченный объем оперативной памяти ребенка, преобладание диалогической речи над монологической, наглядно-действенных компонентов мышления над словесно-логическими и т.д. В частности, при формулировании заданий по контролю устной монологической речи необходимо предоставить учащимся максимальную опору на средства предметной или изобразительной наглядности, на план монологического высказывания, заданный тем или иным способом (например, с помощью серии связанных вопросов, картинок).

В-третьих, встает вопрос об открытом или закрытом контроле, т.е. осознаваемом или неосознаваемом учащимися. По отношению к обучающимся на начальной ступени иноязычного образования он должен носить закрытый характер, то есть вся работа проводится так, как это обычно принято на уроке, в то время как контрольные реакции учащихся незаметно для них фиксируются учителем.

Для эффективной реализации контрольно-оценочной деятельности необходимо учитывать психологические особенности младшего школьного возраста. Так как ребенок более чувствителен и эмоционален, в отличие от подростка или взрослого, для него большее значение имеют процесс и эмоции от этого процесса, чем результат. Таким образом, если ребенок будет получать удовольствие при овладении иностранным языком, процесс его изучения будет в большей степени эффективным. Следовательно, система проверки знаний также должна характеризоваться максимальным психологическим комфортом. По мнению Н.Д. Гальсковой и З.Н. Никитенко, спокойная реакция учителя на ошибки ученика, положительная оценка его знаний и внутренняя уверенность в собственном успехе определяют уровень комфортности общения для ребенка [1, с. 9]. Улучшение результатов может быть также достигнуто при условии, что учитель чаще хвалит детей и обращает внимание на успехи ребенка и группы в целом.

Основной характеристикой контроля в раннем обучении иностранному языку является его систематический, опосредованный характер. Как правило, в процессе осуществления контроля исследователи ориентировались на определенные уровни сформированности компетенций: коммуникативной, языковой, речевой, социокультурной или лингвострановедческой.

З.Н. Никитенко удалось осуществить наиболее полную диагностику развития личности младшего школьника при овладении иностранным языком. В ее исследовании представлена комплексная оценка нравственной, эмоционально-волевой и когнитивной сфер личности младшего школьника, а также развития иноязычной речевой способности и освоения культурного аспекта иноязычного образования [2]. Оценка развития нравственной сферы личности осуществлялась на основе следующих критериев: проявление качеств личности, необходимых для участия в межкультурном общении, выделение учеником морального содержания ситуации. Оценка развития когнитивной сферы личности младшего школьника производилась с опорой на развитие основных когнитивных процессов: восприятия, внимания, памяти, вероятностного прогнозирования. Показателем развития речевой способности являются умения обучающихся в различных видах речевой деятельности. Для оценки освоения младшими школьниками культурного аспекта З.Н. Никитенко предлагает использовать средство самооценки «Европейский языковой портфель», позволяющее ученику самостоятельно оценить свои успехи [3].

«Языковой портфель» для начальной школы был разработан с учетом возрастных особенностей детей и особенностей технологии начального обучения иностранному языку таким образом, чтобы ребенок мог:

- самостоятельно оценить свой уровень владения иностранным языком;
- осознанно овладевать иностранным языком и ощущать ответственность за процесс и результаты учения;
- осознавать важность изучения не только иностранного языка, но и языков народов России, этнических групп, проживающих рядом с ним;
- осознать языковое многообразие в классе/школе/регионе/стране и равноценность всех языков;
- работать с «Языковым портфелем» с интересом, при этом развиваясь интеллектуально и эмоционально [3].

«Языковой портфель» для младших школьников выглядит как красочно оформленный иллюстрированный дневник, содержащий ясные и интересные детям задания и удовлетворяющий их потребность в изобразительной деятельности. «Языковой портфель» содержит дескрипторы, позволяющие ученикам самостоятельно определить свой уровень владения иностранным языком при минимальной помощи учителя.

Рассмотрим структуру и содержание «Языкового портфеля» для начальной школы. «Языковой портфель» включает в себя три раздела, которым предшествует информация о целях «Языкового портфеля» и небольшая автобиографическая страничка ученика [3].

Раздел 1 — «Языковой паспорт» (в европейской терминологии) — носит название «Языки, которые я знаю». В нем детьми описывается опыт изучения языков и межкультурного общения, а также уровень владения соответствующим языком.

Раздел 2 — «Биография» — называется «Мои Успехи» и предназначен для самостоятельной оценки учащимися своего уровня владения иностранным языком.

Самооценивание происходит при помощи контрольных листов по четырем видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. В этом разделе используется система оценок, основанная на общеевропейских стандартах и на стандартах, представленных в российской программе по иностранному языку для начальной школы.

Раздел 3 — «Досье» — называется «Моя копилка». Представляет собой специальную папку, содержащую конкретные продукты деятельности, которые дети хотели бы сохранить и продемонстрировать другим.

Важность «Языкового портфеля» для детей объясняется Н.Д. Гальсковой и З.Н. Никитенко следующим образом [1]:

во-первых, «Языковой портфель» позволяет маленькому ученику ощутить и осознать успех, который может быть «осязаем», который можно подержать в руках, что крайне важно для детей;

во-вторых, «Языковой портфель» предоставляет ребенку возможность взаимодействовать со взрослыми в оценке своих результатов, что является условием развития его самооценки. Известно, что младшие школьники стремятся получить оценку себя и своей деятельности от взрослых;

в-третьих, «Языковой портфель» помогает маленькому ученику увидеть смысл своей деятельности, развивать свою ответственность;

в-четвертых, работа с иностранным языком развивает все психические процессы детей — восприятие, мышление, внимание, память и воображение.

Все вышеперечисленное обеспечивает развитие ребенка как личности, повышение его интереса и поддержание мотивации к изучению иностранного языка.

Процесс обучения младших школьников иностранному языку во многом творческий, поэтому на начальном этапе возможно использование изобразительной деятельности в качестве нетрадиционной формы контроля при овладении коммуникативными умениями, в частности при обучении чтению на иностранном языке. Рисование, являясь преимущественным видом детского творчества, позволяет повысить интерес и привлечь внимание обучающихся к чтению. При использовании рисования в качестве контролирующей формы реализуется контроль как уровня понимания прочитанного, так и степени сформированности языковых и речевых навыков. В процессе работы над иллюстрациями к тексту обучающиеся могут сопровождать свою деятельность речью.

В целях эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников нами была разработана и внедрена в лингвообразовательный процесс начальной школы программа обучения английскому языку, учитывающая специфику контрольно-оценочной деятельности.

Программа составлена с учетом действующих программ образовательных учреждений по предмету «Иностранный язык». При разработке программы учитывались психолого-педагогические закономерности усвоения знаний, их доступность для учащихся младшего школьного возраста.

Актуальность программы заключается в необходимости реализации адекватного контроля на этапе начального иноязычного образования. Формы контроля и его содержание должны быть ориентированы на возрастные особенности обучающихся. Необходимо учитывать ведущий вид деятельности младших школьников. Традиционные формы контроля знаний, умений и навыков не всегда эффективны в отношении младших школьников. Тем не менее овладение иноязычным общением в младшем школьном возрасте не может проходить без обратной связи учителя и учеников, которая демонстрирует уровень сформированности коммуникативных навыков. Для младших школьников важен процесс обучения иностранному языку и эмоции, которые они при этом испытывают. Таким образом, система контроля знаний, умений и навыков должна быть максимально психологически комфортной для детей. Использование портфолио направлено на эффективное осуществление оценки сформированности коммуникативных навыков. Видя конкретные результаты своей работы в портфолио, ученик концентрируется на своих успехах. Интерес к портфолио способствует повышению учебной мотивации младших школьников. В этой связи разработка программы формирования иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников, включающей портфолио, представляется актуальной.

Цель программы – формирование иноязычной коммуникативной компетенции в единстве лексико-семантического, деятельностно-речевого и национально-культурного аспектов.

Задачи:

- формировать у обучающихся положительную мотивацию к изучению английского языка;
- воспитывать уважение друг к другу;
- развивать творческие способности детей в различных предметных областях с использованием иностранного языка;
- развивать у обучающихся психические функции (память, внимание, воображение), познавательные способности, эмоциональную сферу;
- расширять общеобразовательный кругозор детей.

Программа состоит из трех блоков: обучающего, направленного на формирование иноязычной коммуникативной компетенции; интегративного, предусматривающего развитие творческих способностей; оценочного, имеющего целью формирование адекватной самооценки. Реализация программных блоков происходит комплексно, в течение урока.

Программа по формированию иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников включает в себя интегративный блок, реализуемый во время основных занятий.

Цель интегративного блока: развитие творческих способностей младших школьников в процессе обучения иностранному языку.

Содержание интегративного блока предусматривает взаимодействие игровой и изобразительной деятельности, при этом иностранный язык выступает в качестве основного механизма интеграции.

□ В целях формирования адекватной самооценки младших школьников вводится система знаковых обозначений, используемых перед проведением текущего и итогового контроля.

□ Используя символические изображения солнца, ученики в конце занятия обозначают степень усвоения материала. Яркое солнце соответствует уверенному, безошибочному владению тем или иным языковым аспектом. Солнце, которое закрывают облака, свидетельствует о наличии некоторых затруднений в овладении видами речевой деятельности. Солнце, полностью закрытое тучами, сигнализирует о низком уровне освоенности темы.

□ При оценвании монологических высказываний творческого характера и рисунков обучающихся эффективным является использование технологии «Две звезды и желание». Следует сначала указать на два положительных момента – «две звезды», затем – на один момент, требующий доработки – «желание».

Интегративный характер программы способствует более прочному усвоению языкового материала и развитию творческих способностей обучающихся в изобразительной и игровой деятельности. Наличие рисуночных тестов оценочного характера направлено на формирование адекватной самооценки младших школьников. Таким образом, в программе учтены основные условия, определяющие специфику контрольно-оценочной деятельности в начальном иноязычном образовании.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 240 с.

2. Никитенко З.Н. Европейский языковой портфель для начальной школы// Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С.8–14.

3. Никитенко З.Н. Концептуальные основы развивающего иноязычного образования в начальной школе: монография. – М.: МПГУ, 2011. – 192 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ВЕБ-КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИЮ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Сорокина Татьяна Витальевна
магистрант факультета иностранных языков
*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь,
Россия, e-mail: vip.tvSOROKINA@mail.ru*

THE IMPLEMENTATION OF WEBQUEST TECHNOLOGY INTO THE ORGANISATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT SECONDARY SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES AT CLASSES

Sorokina Tatiana
Undergraduate Student of the Faculty of Foreign Languages
*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,
e-mail: vip.tvSOROKINA@mail.ru*

Аннотация: рассматривается проблема внедрения технологии веб-квест во внеурочную деятельность по иностранному языку. Отдельно анализируются результаты трех уровней во внеурочной деятельности и особенности данного вида деятельности при обучении иностранному языку. В работе осмысливаются идеи интеграции веб-квест технологии как одного из способов использования информационно-коммуникационных технологий для занятий с учащимися 5–6-х классов общеобразовательной школы, направленного на непосредственное повышение уровня владения учащимися лексико-грамматическими единицами и мотивации в целом.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, результаты трех уровней, формы организации внеурочной деятельности, прием «языковой портфель», технические средства обучения, веб-квест технология.

Abstract: the article focuses on the problem of webquest technology implementation in the process of teaching foreign languages as an extracurricular activity. Special attention is paid to the three levels of extracurricular activities and their peculiarities when teaching foreign languages. The author analyzes the phenomenon of webquest integration as one of the ways to use the technical teaching aids for lessons with 5-6 grade students at secondary school. It is supposed to increase the number of students' vocabulary and grammar units as well as to boost motivation.

Key words: extracurricular activities, three levels of results, forms of extracurricular activities, language portfolio, technical teaching aids, webquest technology.

Современное общество характеризуется наличием модели выпускника общеобразовательного учреждения. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования ориентирован на становление таких личностных характеристик выпускника, как любовь к Отечеству, активное познание мира, осознание ценности труда, науки, творчества, образования и самообразования; умение применять полученные знания на практике и т.д. [4; 5; 8]. Государству необходимо молодое поколение, ориентированное на активную жизненную позицию, эффективное сотрудничество, умение планировать свое будущее. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту, организация внеурочной деятельности обучающихся является неотъемлемой частью образовательного процесса в общеобразовательном учреждении [1].

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, на формирование и реализацию индивидуальных склонностей, способностей и интересов учащихся в разных видах деятельности [6].

Основными общепризнанными формами организации внеурочной деятельности на сегодняшний день являются такие виды, как проблемно-ценностное общение, досугово-развлекательная деятельность, игровая деятельность, социальное творчество, художественное творчество, трудовая, спортивно-оздоровительная деятельность, а также туристско-краеведческая деятельность [2].

Выбор формы проведения внеурочных занятий напрямую зависит от поставленных целей и достигаемых результатов. Представим описание результатов трех уровней и соответствующих им форм организации внеурочной деятельности.

На первом уровне результаты обеспечивают приобретение учащимися социальных знаний, понимание социальной реальности и повседневной жизни. Особый акцент здесь ставится на усвоение учащимися базовых знаний, необходимых для проживания в современном обществе, которым не отведено места в школьной учебной программе. Отсутствие знаний о том, как оплатить коммунальные платежи, каким образом безопасно для окружающей среды утилизировать бытовые отходы, какие права есть у человека в магазине, что запрещено в храмах и церквях, – очень усложняет жизнь современного человека. При условии, что объектом познавательной деятельности учащихся станет собственно социальный мир, социальные взаимоотношения, любые формы организации внеучебной деятельности приведут к запланированному результату.

Результаты второго уровня имеют решающее значение при формировании у обучающихся позитивных взглядов на ценности общества. Здесь поднимаются значимые проблемы общества, экологии, нравственности. При взаимодействии учащихся с открытой социальной средой следует говорить

о достижении результатов третьего уровня. Общение с людьми за пределами образовательного учреждения, в детских садах, на ярмарках имеет непосредственное значение для становления самоидентификации, осознания себя гражданином страны.

Рассматривая внеурочную деятельность в аспекте обучения иностранному языку, отметим, что общепринятые формы организации внеурочной деятельности вполне применимы для предмета «Иностранный язык». Согласно А.Н. Щукину, одной из основных особенностей предмета «Иностранный язык» состоит в том, что целью обучения является не столько приобретение знаний о самом предмете, о языке, сколько формирование навыков и умений в разных видах речевой деятельности. Иностранный язык занимает промежуточное место между теоретическими дисциплинами (гуманитарного, естественнонаучного и образовательного цикла) и практическими дисциплинами (музыка, рисование, спорт и др.), поскольку, как и другие практические дисциплины, предполагает для своего усвоения выполнение большого объема тренировочных упражнений, которые ведут к формированию речевых навыков и умений. В то же время учащимся необходимо овладевать большими объемами теоретических знаний для успешного овладения языком.

Другое отличие иностранного языка как учебного предмета заключается в отсутствии границ овладения им. Беспредельность языка побуждает преподавателей стремиться к ограничению объема изучаемого языка, достаточного для практического пользования им с учетом потребностей обучающихся. Так, владение 2000 лексических единиц считается вполне достаточным для понимания 75 % любого иноязычного текста [8, с. 9–11].

Традиционно в методической литературе различают такие формы внеурочной деятельности по иностранному языку, как массовые, групповые и индивидуальные [7].

Индивидуальная внеурочная работа помогает реализовать индивидуальный подход к учащемуся и заключается в подготовке сообщений или докладов на интересующую тему. Во время внеклассных занятий школьники готовят наглядные пособия, занимаются оформлением альбомов, стендов и стенгазет. Индивидуальная работа может осуществляться постоянно или эпизодически.

Групповая форма внеурочной деятельности имеет четкую организационную структуру и постоянный состав учеников, объединенных общими интересами. К этой форме относятся различные кружки и клубы по интересам, проводящиеся на регулярной основе.

Массовые же формы внеурочной деятельности могут быть представлены практически в любом виде – это могут быть карнавалы, спектакли, конкурсы, тематические вечеринки, фестивали и игры. Некоторые авторы классифицируют массовые формы организации внеурочной деятельности в соответствии с их предназначением. Так, выделяют соревновательные, культурно-массовые и политико-массовые мероприятия. Они все могут иметь

место на занятиях внеурочной деятельностью, однако последний вид мероприятий лучше проводить с детьми старших классов. К соревновательным мероприятиям можно отнести игры, викторины, конкурсы и олимпиады. Мероприятия культурно-массового характера включают в себя вечера-встречи с интересными людьми, вечера-праздники, которые посвящены традициям страны изучаемого языка, вечера-портреты, где изучается биография известных поэтов, композиторов, актеров, вечера-хроники, связанные со знаменательными событиями. К мероприятиям политико-массового характера относятся фестивали, форумы, ярмарки, пресс-конференции, телемосты.

Отдельно стоит выделить такой прием организации внеурочной деятельности, как «Языковой портфель», который представляет собой пакет рабочих материалов, отражающих опыт учебной деятельности обучающегося по овладению английским языком. «Языковой портфель» является своеобразным документом, показывающим объективно оцененный уровень владения иностранным языком. Внеурочная деятельность может быть посвящена именно созданию и наполнению такого портфеля. В структуру портфеля входят паспорт, биография и досье. «Паспорт» отражает основную информацию владельца, а также его языки общения и изучения, опыт пребывания за границей. «Языковая биография» содержит различные дескрипторы, т.е. параметры, по которым уточняется и оценивается как учителем, так и учащимся, уровень владения иностранным языком во всех видах речевой деятельности, качественные характеристики высказываний с точки зрения норм изучаемого языка, ориентированных на реальное аутентичное общение. В «досье» представлен весь материал, свидетельствующий об успехах владельца, отражающий достижения обучающегося в освоении иностранного языка: дипломы, сертификаты, свидетельства.

Основными направлениями развития общественного сознания на рубеже XXI века стали усиление международных контактов и резкое увеличение объемов информации, в связи с чем информационно-коммуникационные технологии играют немаловажную роль в образовательном процессе. Параллельно с интеграцией технических средств обучения в процесс образования поднимается вопрос о необходимости внедрения определенных технологий, которые помогут упорядочить процесс использования ИКТ на уроке, одной из которых является веб-квест-технология.

Впервые термин «веб-квест» был предложен летом 1995 г. профессором образовательных технологий американского Университета Сан-Диего Берни Доджем. Непосредственно концепция веб-квестов была разработана профессорами Б. Доджем в сотрудничестве с Т. Марчем [10].

Образовательный веб-квест (webquest) – интерактивная игровая форма организации учебной деятельности обучающихся, направленной на выполнение (поэтапное решение) проблемного задания с использованием информационных ресурсов интернета [9; 11].

В структуре веб-квеста выделяют следующие основные части:

- вступление (introduction);
- центральное задание (task);
- описание процесса работы (process);
- оценочная таблица (evaluation);
- заключение (conclusion);
- признание авторских прав (credits);
- информация для учителя (teacher page).

Существует целый ряд условий для использования технологии веб-квест на практике в аспекте обучения иностранному языку. Помимо соответствующего технического оснащения учебного заведения и доступа в Интернет, использование веб-квестов в обучении языку требует от учащихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными ресурсами. Кроме того, для более продуктивной деятельности учащиеся должны обладать навыками работы в группах. Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод, что использование технологии веб-квест наиболее целесообразно применять на уроках английского языка в средней и старшей школах [4, с. 21]. Это позволит педагогу создать наиболее благоприятные условия для обучения, а учащимся вынести с урока максимальную пользу.

Результаты применения веб-квестов в образовательном процессе показали, что учащиеся, привлеченные к выполнению данного вида деятельности, быстрее овладевают изучаемым лексико-грамматическим материалом и проявляют больше интереса к обучению в целом [3]. Таким образом, необходимо сказать, что образовательный веб-квест возможно использовать как одну из эффективных форм организации учебной деятельности.

Исследование проведено в рамках Конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ПГПУ и МГПИ.

Список литературы

1. *Аникина О.Н., Зорина О.М., Сергеева Е.Е.* Внеурочная деятельность как фактор развития воспитательного пространства школы // Пермский педагогический журнал. – 2015. – № 7. – С. 139–142.
2. *Григорьев Д.В., Степанов П.В.* Организация внеучебной деятельности школьников: методический конструктор // Серия: Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2010. – 277 с.
3. *Канцур А.Г., Сорокина Т.В.* Технология веб-квест как один из способов развития информационной компетентности обучающихся на уроках английского языка // Тренер-Education. – 2018. – № 1. – С. 110–114.
4. *Луткова Г.П.* Использование технологии веб-квест как средство повышения познавательной активности учащихся // Проблемы современной науки и образования – 2012. – №4.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ от 29 декабря 2014г. – № 1897 // Минобрнауки России. – 2014. – № 1644. – 41 с.

6. *Рожкова Е.М.* Основные положения организации внеурочной деятельности // Пермский педагогический журнал. – 2014. – №5. – С. 21–25.

7. *Соснина Г.В.* Формы внеурочной деятельности по английскому языку в школе. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannyye-yazyki/angliiskiyuazyk/library/2015/01/15> (дата обращения: 14.12.2018)

8. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

9. *Dodge B.* Some Thoughts About WebQuests San Diego State University [Электронный ресурс]. – URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (дата обращения: 15.09.2018)

10. *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> (дата обращения: 17.10.2018)

11. *Mark Prensky.* Digital Natives, Digital Imigrants. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (дата обращения: 17.10.2018)

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ

Тетерина Наталья Николаевна

*ст. преп. кафедры методики преподавания иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: tenatasha@yandex.ru*

Лебедева Алиса Станиславовна

*студентка Zm712 группы факультета иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь
E-mail: braun96@rambler.ru*

INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND ITS COMPONENTS

Natalya Teterina

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

Alissa Lebedeva

Student of the Faculty of Foereign Languages, group Zm712,

Аннотация: рассматривается инновационная образовательная среда как комплекс взаимосвязанных условий, обеспечивающих образование человека, с одной стороны, и формирование личности педагога с инновационно-творческим мышлением – с другой. Статья предлагает описание компонентов инновационной образовательной среды и раскрывает их взаимосвязь.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, система, современные образовательные технологии, сотрудничество, информационно-коммуникационные технологии, компетентностно-деятельностный подход, учебно-методический комплект, разноуровневое содержание, урок.

Abstract: the article presents research on innovative educational environment as a complex of interrelated elements which, on the one hand, provide education as well as contribute to the development of a teacher's personality with creative thinking on the other hand. The article also gives the description of the elements of innovative educational environment and clears up their interdependence.

Key words: innovative educational environment, system, modern educational technologies, cooperative learning, information and communications technology, activity-competence approach, package, different levels of content, lesson.

В настоящее время школа живет в условиях модернизации образования, которое является инновационным процессом. Введение новых образовательных стандартов требует от преподавателя улучшения качества образования. Таким образом, в деятельность образовательных учреждений вводятся новые элементы, но на практике возникают противоречия между имеющийся потребностью к внедрению инноваций и неумением учителей осуществлять инновационную деятельность. Для этого педагог должен свободно ориентироваться в понятиях «инновация», «инноватика», «инновация в образовании», «педагогическая инновация», «инновационный процесс».

Под инновационной образовательной средой понимается весь комплекс взаимосвязанных условий, обеспечивающих образование человека, формирование личности педагога с инновационно-творческим мышлением и создающих профессиональную компетенцию. Понимание инновационной образовательной среды необходимо дополнить таким феноменом, как «взаимодействие». Именно взаимодействие множества компонентов, которые составляют эту среду, делают ее полноценной и инновационной.

Чтобы понять сущность инноваций, нужно раскрыть их функции. К числу основных функций можно отнести следующие [7]:

- инновации являются каналом воплощения в жизнь достижений человеческого интеллекта, научно-технологических результатов, способствуя интеллектуализации трудовой деятельности, повышению ее наукоемкости;

- с помощью инноваций расширяется круг производимых продуктов и услуг, улучшается их качество, что способствует росту потребностей каждого человека и общества в целом и удовлетворению этих потребностей;

- инновации дают возможность вовлекать в производство новые производительные силы, реализовать услуги с меньшими затратами труда, материалов, энергии;

- концентрация инноваций в той или иной сфере помогает привести структуру воспроизводства в соответствие со структурой изменившихся потребностей и структурой внешней среды.

Сущность инноваций раскрывается также через их свойства [4]:

- длительность инновационного процесса;

- неопределенность и риски инновационного процесса;

- способность инициировать структурные изменения: успешная инновация существенным образом влияет на положение, в данном случае – образовательного учреждения, его организацию и иерархию;

- «человекоемкость» инновационной деятельности: основным и решающим инновационным ресурсом является человеческий капитал, творческая способность генерировать и воплощать новые идеи. От прочих видов деятельности инновационная активность отличается максимальной степенью самомотивированности. Речь идет о необходимости гибкой самоорганизации, размытости и подвижности ролей в инновационном процессе, стимулировании субстанциональной конфликтности в инновационных коллективах;

- характер инновационного целеполагания: неприменимость жесткого целеполагания; недостижение первоначально поставленных целей, в отличие от всех остальных сфер, не всегда означает провал инновационного проекта, а их достижение еще не равносильно успеху инновации;

- неформализуемые механизмы в инновационном процессе: будучи выведенной на образовательный рынок, инновация не только сталкивается с его фундаментальными неопределенностями, но и с неизбежностью изменяя структуру рынка, сама инициирует изменения – эффекты, которые слабо или вовсе не поддаются формализации, т.е. имеют во многом неопределенный характер.

Виды инноваций в образовании можно классифицировать по трем группам [7]:

1) *инновация-процесс* – это технологическое и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового процесса, повышающее эффективность и качество нового или существующего образовательного процесса;

2) *инновация-продукт* – это новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного продукта, которое выходит в этой форме за пределы образовательной организации.

3) *инновация-услуга* – это комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного,

профессионального характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей.

Компонентами инновационной образовательной среды являются: современные образовательные технологии, сотрудничество, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), компетентностно-деятельностный подход (КДП), учебно-методический комплект (УМК), разноуровневое содержание образования, урок. Для того чтобы понять, как компоненты взаимодействуют между собой и как каждый из них работает на создание инновационной образовательной среды, рассмотрим их подробнее.

Современные образовательные технологии. Для реализации познавательной и творческой активности школьника в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и уменьшать долю репродуктивной деятельности учащихся за счет снижения времени, отведенного на выполнение домашнего задания. В школе представлен широкий спектр образовательных педагогических технологий, которые применяются в учебном процессе. Инновационные педагогические технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, направленную на воспитание таких ценностей, как открытость, честность, доброжелательность, сопереживание, взаимопомощь, и обеспечивающую образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями [5].

Сотрудничество. В обучении, построенном на сотрудничестве, целью является развитие интеллектуальных, духовных и физических способностей, интересов, мотивов, выработка научно-материалистического мировоззрения. Содержанием урока в рамках сотрудничества становится освоение способов познания, общественно и лично значимых преобразований в окружающей действительности, а не программные знания и материал учебника. Движущие силы учения — это радость творчества, ощущение своего роста, совершенствование, приращение знаний, уверенности в себе. Методами работы являются совместная деятельность, поиск, всевозможное сотрудничество учителя и учащихся [6].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей. Использование ИКТ, применяемых в сфере образования, реализует следующие задачи [3]:

- поддержка и развитие системности мышления обучаемого;
- поддержка всех видов познавательной деятельности обучающегося в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений;

- реализация принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности.

Компетентностно-деятельностный подход (КДП). Компетентностно-деятельностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека эффективно действовать в различных проблемных ситуациях. Иначе – это система педагогических принципов, установок и методов деятельности, создающих условия для формирования компетентностей. Важным в реализации компетентностно-деятельностного подхода является соблюдение принципов деятельностного подхода и ориентация на развитие мотивационно-личностной сферы. Таким образом, сущность КДП заключается в том, что в центре обучения находится сам учащийся, и на основе содержания образования будет формироваться его компетентность, а процесс усвоения отобранного содержания будет носить деятельностный характер. Соответственно, главной целью будет формирование у учащегося способностей осуществлять различного вида деятельность, осваивая новые компетентности [2].

Учебно-методический комплект (УМК). Совокупность систематизированных по уровню образования, по дисциплинам, по адресности использования и по дидактическим функциям современных информационных образовательных ресурсов как печатного, так и электронного исполнения. УМК позволяет обеспечить индивидуальный подход к организации свободного образовательного взаимодействия с информационной-образовательной средой, связанного с выбором содержания, форм и методов обучения [1].

Разноуровневое содержание образования. Это подход к организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала отличается в группах базового и профильного уровня, что дает возможность каждому ученику овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разном уровне, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося; это технология, в рамках которой за критерий оценки деятельности ученика принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению. Темы, предписанные стандартами образования, остаются едины для всех уровней обучения [7].

Урок. Урок – это логически законченный отрезок учебного процесса, в котором действуют преподаватель и ученик, достигаются определенные цели и задачи путем выполнения заранее спланированных упражнений на основе определенных средств и приемов работы. Урок реализует определенную методическую концепцию определенного метода, подхода, технологии, УМК [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что компоненты инновационной образовательной среды взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, направленную на воспитание личности и обеспечивающую образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Список литературы

1. *Власова Е.З.* Информационная образовательная среда университета [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/informatsionnaya-obrazovatel'naya-sreda-universiteta> (дата обращения: 11.03.2018).

2. *Галиахметова А.Т., Андреева Е.А.* Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в ВУЗе // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №9. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kompetentnostno-deyatelnostnyy-podhod-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam-v-vuze> (дата обращения: 10.03.2018).

3. *Игушева И.А.* Информационно-коммуникационные технологии в начальной школе [Электронный ресурс]. – URL: http://school-russia.prosv.ru/info.aspx?ob_no=27022 (дата обращения: 10.03.2018).

4. *Ильенкова С.Д.* Инновационный менеджмент: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент», специальностям экономики и управления. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2007. – 335 с.

5. *Раздобарова О.А.* Современные образовательные технологии [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2017/01/24/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii> (дата обращения: 23.02.2018).

6. *Сипайлова Н.Ю., Малетина Л.В.* Инновационная технология: обучение в сотрудничестве // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – №5. – С.250–255.

7. *Скобочкина Л.Р.* Разноуровневое обучение [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikhobedinenii/library/2015/01/10/raznourovnevoe-obuchenie> (дата обращения: 11.03.2018).

8. *Шишарина Н.В.* Инновации в образовании: сущность, функции, свойства и виды [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/innovatsii-v-obrazovanii-suschnost-funktsii-svoystva-i-vidy> (дата обращения: 25.03.2018).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Величенко Г.Д., Катаева Е.Ю.</i> ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА В НЕМЕЦКИХ И РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ	3
<i>Иванов А.В., Гундина О.С.</i> СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА КВАЗИТОПОНИМОВ В ЖАНРЕ ФЭНТЕЗИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ.Р.Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» И ЕГО РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ)	9
<i>Кабанова И.Н., Ляпин И.В.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ МИРА ПРИРОДЫ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМ <i>HURRICANE</i> (УРАГАН) И <i>TORNADO</i> (СМЕРЧ))	13
<i>Кабанова И.Н., Новикова Н.Д.</i> ЗАГОЛОВОК В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕНДЕНЦИИ К ЭКСПРЕССИВНОСТИ	19
<i>Корицунова Н.Г., Мвтюшина А.Ю.</i> ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	25
<i>Корицунова Н.Г., Рудакова К.С.</i> МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ЛАКУНАРНОСТЬ И СПОСОБЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ	32
<i>Курьшиева В.И., Сонина Д.И.</i> КОНЦЕПТ «КОЛЬЦО ВЛАСТИ» (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ.Р.Р. ТОЛКИНА «THE LORD OF THE RINGS»)	38
<i>Онькова Л.А., Казаринова Д.Б.</i> ЗАМЕНА ЧАСТЕЙ РЕЧИ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	43
<i>Панин Е.И., Хозяшева М.А.</i> СЛЕНГ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	49
<i>Пересторонина И.Л., Еремина М.В.</i> ФУНКЦИИ ЗАГОЛОВКОВ, СОДЕРЖАЩИХ СЛОВСОЧЕТАНИЕ <i>GILETS JAUNES</i>	54
<i>Романова Т.Н., Лискин Е.И.</i> ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОМАНАХ Ч. ДИККЕНСА	58
<i>Романова Т.Н., Ощепкова А.Д.</i> ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТ В ШОТЛАНДСКОМ ДЕТЕКТИВЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ЙЕНА РАНКИНА «ЧЕРНАЯ КНИГА»)	63
<i>Енбаева Л.В., Гнипа М.А.</i> ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА МДЦ «АРТЕК»	67
<i>Калинина А.Г., Цыбина В.А.</i> ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ	71
<i>Канцур А.Г., Бердникова Н.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	75
<i>Канцур А.Г., Мазунина Е.А.</i> ПОДКАСТЫ НА УРОКЕ	

АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	80
<i>Канищур А.Г., Михалицына Е.А.</i> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	85
<i>Канищур А.Г., Ракина А.П.</i> ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	89
<i>Канищур А.Г., Шайдулов И.С.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 7 КЛАССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ CLIL-ТЕХНОЛОГИИ	95
<i>Мосина М.А., Вдовина А.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЙП- ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	99
<i>Мосина М.А., Грошевик Е.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ- СЕРВИСА «КАНОТ!» ПРИ СОЗДАНИИ ИГРОФИЦИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	103
<i>Мосина М.А., Жданова С.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ 21 ВЕКА	110
<i>Мосина М.А., Майер Я.В.</i> ПРИЛОЖЕНИЕ PPTLET КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	115
<i>Мосина М.А., Чупина Е.Е.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ- СЕРВИСА «PIC-LITS» ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	124
<i>Нельзина Е.Н., Злобина В.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	129
<i>Нельзина Е.Н., Пияндина Д.А.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПАРАХ СМЕННОГО СОСТАВА В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГОВОГО ОБЩЕНИЯ (на примере УМК «English 5» под редакцией В.П. Кузовлева)	135
<i>Павлюкевич Л.В., Батыкова А.С.</i> ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	141
<i>Павлюкевич Л.В., Осокина Т.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ TUBEQUIZARD КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	145
<i>Панина Е.Ю., Бояришинова Д.А.</i> ЭЛЕКТРОННАЯ ПРОГРАММА AUTORPLAY MENU BUILDER КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	149

<i>Панина Е.Ю., Лейьерова В.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ	154
<i>Панина Е.Ю., Мельничук Е.А., Шеврикунова Ю.В., Блинкова В.А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ	160
<i>Панина Е.Ю., Михалева Д.А.</i> ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ В СТАРШИХ КЛАССАХ НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «СМОТРИ И СЛУШАЙ»	164
<i>Панина Е.Ю., Рябкин С.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB 2.0 ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	169
<i>Пермякова М.З.</i> РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ	174
<i>Почекаева И.С., Вогулякова В.В.</i> ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	178
<i>Почекаева И.С., Горovenko А.А.</i> УЧЕБНИК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ	184
<i>Почекаева И.С., Главатских В.В.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	189
<i>Почекаева И.С., Заркова А.А.</i> УПРАВЛЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ КОНФЛИКТАМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ	195
<i>Пыхина Н.В., Ермолаева Н.Д.</i> СПЕЦИФИКА КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	201
<i>Сорокина Т.В.</i> ИНТЕГРАЦИЯ ВЕБ-КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИЮ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	208
<i>Тетерина Н.Н., Лебедева А.С.</i> ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ	213

Электронное издание

**Проблемы романо-германской филологии, педагогики
и методики преподавания иностранных языков**

Сборник научных трудов

Выпуск 15/2019

Научный редактор
Назарова Анастасия Владимировна

Редакторы *О.В. Вязова, М.Н. Афанасьева, М.Г. Коровушкина*
Редактор электронных изданий и технический редактор *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 11/19

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71
Тел. +7 (342) 215-18-52, доб. 394 и 395
e-mail: rio@pspu.ru

Минимальные системные требования:
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов;
1 024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;
CD-дисковод, клавиатура, мышь

