



КРАСНОЯРСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XXIII Международный научно-практический
форум студентов, аспирантов и молодых ученых

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Материалы региональной научно-практической конференции
студентов, магистрантов и аспирантов
факультета иностранных языков

Красноярск, 12 апреля 2022 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XXIII Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Материалы региональной научно-практической конференции студентов,
магистрантов и аспирантов факультета иностранных языков

Красноярск, 12 апреля 2022 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2022

ББК 81+74.00
А 437

Редакционная коллегия:

И.А. Битнер
А.В. Коршунова (отв. ред.)
И.А. Майер

А 437 Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: материалы региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов факультета иностранных языков. Красноярск, 12 апреля 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. А.В. Коршунова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-564-1

ББК 81+74.00

ISBN 978-5-00102-564-1

(XXIII Международный форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Аллахярова Э.С. ИНТЕГРАЦИЯ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	4
Банадысева М.В., Захарова А.Е. ИЗУЧЕНИЕ СЛЕНГА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ.....	9
Борисова Я.А. ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ	11
Бугаева И.Р. ОБУЧЕНИЕ НАРРАТИВУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	13
Бурлакова Е.С. АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦЕНТРАЛЬНОГО ДИФТОНГА /ʊə/ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ.....	15
Васильева Д.О. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	18
Верхотурова А.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО МЕДИАТЕКСТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	21
Виноградов Д.О. К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	23
Волкова А.В. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ (УРОВЕНЬ ELEMENTARY)	26
Гончарова А.А. К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ИНТЕНСИВНОМУ ЧТЕНИЮ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В 9-м КЛАССЕ	29
Готунова А.А. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ КУЛЬТУРНОЙ МЕДИАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	32
Дементьева Я.Н. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 4-м КЛАССЕ	34
Дианова А.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД В РАЗВИТИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В 7-х КЛАССАХ.....	37
Ермолаева Е.О. ПРИЕМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 7-м КЛАССЕ.....	40

Каропчук Д.Н. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ VR-ЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ В 6-м КЛАССЕ	42
Лапшин Д.М. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ.....	45
Лузин Б.О. ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ МНОГОЗАДАЧНОСТИ НА АКАДЕМИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	48
Лыга Я.В. СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	51
Марсова В.В. К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	54
Мисюра В.А. ПРИМЕНЕНИЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	57
Кламер И.Е. СПОСОБЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ	60
Коновалова Е.А. ПРИМЕНЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	63
Пшеничная М.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА (CLIL) В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	66
Романенко К.А. ЧАСТОТНЫЕ СПОСОБЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ	69
Синицкий Д.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КУЛЬТУРЫ ОТМЕНЫ И ЛЕВОЛИБЕРАЛЬНЫХ ТЕЧЕНИЙ НА СОВРЕМЕННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	71
Сокк А.А. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ОБОРОТОВ ЖЕНСКОЙ И МУЖСКОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ В.Г. РАСПУТИНА).....	73
Сущевский К.В. ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ КУЛИНАРОНИМОВ В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ	75
Талуть Е.И. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА С. АХЕРН «С ЛЮБОВЬЮ, РОЗИ».....	77
Терехов А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕКСТА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	80

Тимошева А.Б. МАССМЕДИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	83
Шакирова Г.К. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	86
Шелевая В.С. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ И ЕГЭ.....	89
Шишкина К.А. ФОНЕТИЧЕСКИЙ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ АКЦЕНТА СКАУЗ	92
Щелкунова С.В. ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8-м КЛАССЕ	95
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	98

ИНТЕГРАЦИЯ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

INTEGRATION OF AUTHENTIC SONG MATERIAL INTO THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH VOCABULARY AT THE MIDDLE STAGE OF LEARNING

Э.С. Аллахарова

E.S. Allahyarova

Научный руководитель Е.Н. Елина
Scientific adviser E.N. Elina

Аутентичная песня, мотивация, лексика, урок, воспитание, обучение, социокультурная компетенция, лексический навык.

В статье рассматривается эффективность использования аутентичного песенного материала при формировании лексического навыка обучающихся 7-х классов на основе авторского комплекса упражнений, представлен комплекс упражнений, предназначенный для формирования лексического навыка.

Authentic song, motivation, vocabulary, lesson, education, teaching, socio-cultural competence, lexical skill.

The article proves effectiveness of the authentic song material application into the formation of the lexical skill of 7th grade students based on the author's set of exercises. A set of exercises designed to form a lexical skill is presented.

Исследователем А.А. Миролубовым отмечается снижение мотивации и интереса обучающихся к изучению иностранного языка на среднем этапе обучения, так как они начинают осознавать трудоемкость этого процесса. Иногда явный познавательный интерес подростков к предмету может сопровождаться его спадами [Миролубов, 2010, с. 204]. Прекрасные возможности для повышения мотивации к изучению иностранного языка и формирования лексического навыка предоставляет использование аутентичного песенного материала, поскольку он обладает огромным методическим потенциалом [Осипова, 2015, с. 28].

Полифункциональность этого методического средства заключается в том, что при обучении иностранному языку данный учебный материал выполняет обучающую, образовательную и развивающую функцию. Обучающая функция аутентичной песни заключается в обеспечении усвоения всех аспектов языка. За счет наличия имен собственных и различных аспектов социальной жизни народа страны изучаемого языка реализуется образовательная функция. Кроме обучающей и образовательной функций, аутентичные песни реализуют развивающую функцию, так как способствуют эстетическому воспитанию обучающихся, развитию их творческих способностей.

Отечественные и зарубежные методисты выделяют несколько этапов работы с аутентичным песенным материалом: дотекстовый этап, текстовый и послетекстовый [Соловьева, 2016, с. 67–68]. Дотекстовый этап предполагает сообщение справочной информации о песне, ее исполнителе, истории создания, основном содержании [Там же, с. 67]. Текстовый этап подразумевает установку на прослушивание песни и извлечение из нее основного содержания [Там же]. Послетекстовый этап включает в себя выполнение упражнений, направленных на проверку понимания основного содержания песни [Там же, с. 68].

В ходе исследования был проанализирован УМК «Forward» для 7 класса. Было выявлено, что лексического материала, представленного в данном УМК, недостаточно. В этой связи был разработан комплекс упражнений в дополнение к УМК и организовано пробное обучение лексике с использованием авторского комплекса упражнений на основе аутентичных песен. Обучение экспериментальной группы происходило на основе раздела «School life», в котором к изучению предлагался лексический материал на тему «Nations, national identity». Для введения и закрепления нового лексического материала по теме была отобрана песня «Where is The Love?» – The Black Eyed Peas. В ходе работы с экспериментальной группой был использован разработанный нами комплекс упражнений к песне. Работа с контрольной группой строилась на основе обычной учебной программы, предусмотренной УМК «Forward».

На первом этапе работы с песней обучающиеся смотрели видеоклипы с целью ознакомления с основной информацией о песне: ее исполнителе, истории создания, основном содержании. Остальные этапы заключались в выполнении лексико-грамматических упражнений. На дотекстовом этапе обучающимся были предложены фразы из песни. Суть задания заключалась в том, чтобы угадать, о чем пойдет речь в песне. Также обучающимся необходимо было объяснить значение этих фраз, при возможности используя примеры из повседневной жизни. На этапе первого прослушивания обучающимся было предложено заполнить пропуски, вставив необходимые слова. После второго прослушивания песни обучающиеся выполнили задание, в котором предлагалось соотнести слова из первого столбца с их значениями из второго. Следующий этап – послетекстовый, направленный на выход обучающихся в речь, включал создание ментальной карты с последующим обсуждением предложенных идей. В своей карте обучающиеся должны были раскрыть глобальные проблемы человечества, затронутые в песне, и предложить способы их решения, используя лексику из песни. Предпоследний этап эксперимента заключался в написании обучающимися сочинения на тему «Will countries lose national identity in the near future?». Во время проверки сочинения учитывались два критерия: содержание, в которое нами был включен критерий знания лексем, и грамотность. Следовательно, были выставлены две оценки за работу.

В ходе исследования было выявлено, что неудовлетворительные оценки получили обучающиеся, у которых слабо выражена мотивация к изучению иностранного языка, а также отсутствует стремление к улучшению своих результатов.

Было установлено, что обучающиеся экспериментальной группы показали более высокий результат в сравнении со средним показателем контрольной группы. Разница составила 0,6 балла по среднему показателю как за содержание, так и за грамотность. Для проведения финального тестирования был разработан контрольный тест, в который был включен лексический материал из УМК, а также аутентичных песен. В целом обучающиеся обеих групп успешно справились с финальным тестом, поскольку средний балл в контрольной группе составил 4,0, а в экспериментальной – 4,5. Разница между средним баллом составила 0,5 балла, что свидетельствует об эффективности использования разработанного нами авторского комплекса упражнений.

Таким образом, в ходе данного исследования были получены результаты, доказывающие успешность формирования лексического навыка обучающимися 7-го класса. Наблюдается большое расхождение в пользу экспериментальной группы, что является неоспоримым показателем эффективности использования комплекса упражнений с использованием аутентичных песен.

Библиографический список

1. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Титул. 2010. 464 с.
2. Осипова Е.С. Песня как методическое средство в обучении английскому языку // Молодой ученый. 2015. № 10.1 (90.1). С. 28-30.
3. Соловьева С.Ю. Использование стихотворений и песен на уроках английского языка // European research. 2016.

ИЗУЧЕНИЕ СЛЕНГОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

RESEARCHING SLANG THROUGH MUSICAL TEXTS OF ENGLISH SINGERS

М.В. Банадысева, А.Е. Захарова

M.V. Banadyseva, A.E. Zakharova

Научный руководитель Н.О. Лефлер
Scientific adviser N.O. Lefler

Сленг, язык, субкультура, лингвистические особенности, музыкальный жанр.

В статье обсуждаются контексты понимания современного сленга в условиях эволюционизма языка и культуры языка, рассматривается применение сленга на примере музыкальных композиций англоязычных исполнителей. Основными методами научной статьи являются анализ собранного материала и его описание. Представляется авторское видение сленга как части языковой культуры, подчеркивается его важность для английской речи.

Slang, language, subculture, linguistic features, musical genre.

The article discusses the contexts of understanding modern slang in terms of the evolutionism of the language and the culture of the language. Consideration of the use of slang on the example of musical compositions of English-speaking performers is reviewed. The main methods of a scientific article are the analysis of the collected material and its description. The author's vision of slang as a part of language culture is presented, emphasizing its importance in the English speech.

Язык довольно многообразен и многогранен, он имеет множество форм и значений, не стоит на месте и видоизменяется ежедневно. В разнообразии языка человек часто встречается со словами, в которых присутствует ироничный или скрытый подтекст. Именно поэтому в речи появляются новые лексические единицы, называемые «сленг», которые кратко и просто могут описать значение предмета или явления, а порой собрать в себе смысл целого словосочетания или предложения, упростить речь.

Тема данного исследования является актуальной, так как на данный момент сленг используется не только как способ упрощения и сокращения слов, но и как способ придания эмоциональной окраски речи говорящего, которую зачастую может понять только представитель конкретной субкультуры. Понятие «сленг» в Большом современном толковом словаре русского языка трактуется как «совокупность слов и выражений, употребляемых представителями определенных групп, профессий и т.п. и составляющих слой разговорной лексики, не соответствующей нормам литературного языка (обычно применительно к англоязычным странам)» [Ахманова, 2011, с. 115].

Часто люди не понимают смысла некоторых сленговых выражений, так как они не причастны к субкультурам, в которых рождаются данные сленги. Например, существует базовая классификация по нескольким критериям:

- 1) по территориальному признаку («The City» – обозначение города Нью-Йорк);
- 2) по возрастному критерию (молодежный, подростковый);
- 3) по этническому происхождению (народов Севера, Ирландии, афроамериканский сленг и т.д.).

Рассмотрим молодежный сленг на примере американской музыкальной поп-культуры.

1. «Oh, he's too mainstream» («mainstream» в сленге означает «популярный, популярный», дословный же перевод – «основной поток реки») (Eminem, Rap God, 2013).

2. «My gloss is poppin'» (Ariana Grande «7 rings»). My gloss is poppin'. Poppin' – Literal translation: bursting, cracking-Slang: cool, stylish. Ariana makes a reference to the Lip Gloss track and says that she has a cool lip gloss. How to use: That guy is popping. = This guy is cool» [Ахманова, 2011] (Ariana Grande, 7 rings, 2019).

3. «Evergreen» (означает «вечно молодой», в контексте – «вечный хит») (Ed Sheeran, Thinking out loud, 2014).

4. «To trip» (дословный перевод – путешествовать, однако в сленге означает «сойти с ума») (Beyonce, Single ladies, 2008).

5. «Now I live on Billboard» (на русском это звучит так: «теперь я живу на страницах Биллборд», что означает «теперь я нахожусь на верхних строчках рейтинга в еженедельном музыкальном журнале») (Jay-Z, Empire State of Mind, 2009).

6. «I'm gonna take my horse to the old town road» (слово «gonna» является сокращением конструкции «going to») (Lil Nas X, Old town road, 2019).

Вышеперечисленные примеры показывают нам, как сленг используется в различных жанрах музыки. Так, в контексте одно и то же слово может иметь несколько значений, порой неочевидных. Иногда сленг появляется в результате необходимости для рифмования строк в музыкальных композициях, после же эти слова закрепляются в повседневной речи. Кроме того, сленговые сокращения слов переходят в разговорную речь, тем самым сокращая ее и упрощая.

Подводя итог, можно сказать, что музыка напрямую влияет на разговорную и письменную речь: помогает не только упростить ее, но и украсить, обогатить, придает индивидуальность языку. Сленговые английские слова переходят в другие языки, воздействуют на них и их культуру. Благодаря сленгу английский язык ежедневно обновляется и пополняется новыми словами и выражениями, чему способствует творчество музыкальных исполнителей.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Л.: Просвещение, 1981. 295 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Дрофа, 2011. 607с.
3. Зайченко С.С. К вопросу о знаковой неоднородности кинодискурса // Вестник. 2013. № 5. С. 96–99.
4. Мартиросян К.А. Сленг в песнях Арианы Гранде как показатель молодежной субкультуры, 2020. 13 с.
5. Хомяков В.А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского языка. Вологда: Областная типография, 1971. 103 с.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

PECULIARITIES OF WORD FORMATION IN ENGLISH ADVERTISING

Я.А. Борисова

Y.A. Borisova

Научный руководитель А.В. Коршунова
Scientific supervisor A.V. Korshunova

Реклама, словообразование, аффиксация, словосложение, контаминация, конверсия.

В статье реклама рассматривается с точки зрения способов словообразования, а именно аффиксации, словосложения, контаминации, конверсии и аббревиации. В основе лежит анализ англоязычных рекламных слоганов.

Advertising, word formation, affixation, composition, conversion contamination, abbreviation.

In this article, advertising is considered from the point of view of the methods of word formation, namely affixation, word composition, contamination, conversion and abbreviation. It is based on the analysis of English-language advertising slogans.

«Реклама – двигатель торговли» – эту фразу Людвига Метцеля знают все. Эффективности рекламы способствуют несколько факторов, это и аудиовизуальные средства воздействия, и язык. Говоря о лингвистической составляющей рекламы, стоит рассмотреть ее с точки зрения словообразования, поскольку это один из самых эффективных способов пополнения рекламных текстов: создание новых слов путем изменения формы уже имеющихся при помощи различных формальных средств по определенным словообразовательным моделям [Воропаева, 2001, 191 с.].

В современном английском языке выделяют достаточное количество моделей словообразования, однако мнения ученых расходятся насчет их точного количества. Это объясняется тем, что в разные временные периоды словообразовательные модели проявляют себя неодинаково: иногда одна и та же модель в разное время может быть более или менее продуктивной. И.В. Арнольд считает, что в современном английском языке широко используются следующие способы словообразования: аффиксация, словосложения, конверсия, аббревиация [Арнольд, 1986, с. 96], они же демонстрируют и самые продуктивные словообразовательные модели в англоязычной рекламе.

Достаточно частотна аффиксация: при суффиксальном способе образования активен суффикс *-ing*, который усиливает значимость какого-либо процесса: *Connecting tomorrow (Amphenol Corp A)*; *Bringing Excellence to the Surface (Anadarko Petroleum Corp)*; *Helping all people live healthy lives (Becton Dickinson)*. Кроме того, частотным является суффикс *-less*, например: *Pay money to look like*

homeless (Urban Outfitters); Redefining timeless style (Brahmin). Если говорить о префиксах, то также активно используются приставки со значением усиления какого-либо качества, свойства и т.п., например: *When it absolutely, positively has to be there overnight (Fedex); You're not just a woman, you're a superwoman (Oriflame India); Mega sale with low price*.

Словосложение тоже играет роль лексико-морфологического средства в процессе выделения скрытых смыслов в рекламе. Сложные слова объединяют в себе значения продвигаемых особенностей и создают составную характеристику рекламируемого объекта [Трайковская, 2016, с. 51]. Примерами служат слоганы *the freshmaker! (Mentos); The heartbeat of America (Chevro* Не менее интересна и конверсия, переход слова (или основы слова) из одной части речи в другую [ЛЭС, 1990, с. 519]. Так, в слогане *Do you... Yahoo!?! (Yahoo!)* происходит вербализация междометия; а вот в слогане *Inspire me. Surprise me. AMD me. (AMD)* вербализуется аббревиатура. Однако возможны и переходы из других частей речи: *Share the Ummph! (BOH tea)* – междометие субстантивируется. Данные примеры усиливают эмоции потребителя при использовании того или иного предмета.

Стоит также обратить внимание и на контаминацию – объединение структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного сходства, функциональной и смысловой близости, внешнего сходства [2]. В ходе этого процесса получают окказионализмы, которые тоже активно используются в рекламных текстах. Например, Tevolution for everyone (Tea Trivia). В данном слогане соединены слова *tea*, потому что этот слоган принадлежит чайной компании, и *revolution*, поскольку именно этот чай вызывает новые ощущения, а не другой.

В настоящее время аббревиация является одним из продуктивных способов словообразования в рекламных текстах. Стоит помнить, аббревиатуры – средство экономии языка, но они помогают выразить детальную информацию о рекламируемом товаре или услуге в сокращенной форме, например в слогане компании *LG*, позиционирующей себя как производителя, который изготавливает технику для более комфортной жизни дома: *Life's Good*.

На основе проанализированного материала можно сделать вывод, что словообразование как языковое средство создания эффективной рекламы по-прежнему актуально, а проанализированные единицы практического материала подтверждают типологические индексы словообразования в английском языке.

Библиографический список

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Высшая школа, 1986. 295 с.
2. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/2093124>
3. Воропаева С.А. Деривационная типология оценочного значения (на материале суффиксального способа словообразования: дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 191 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энцикл., 1990. 683 с.
5. Трайковская Н.П. Извлечение имплицитной информации в рекламном тексте с точки зрения его гендерных особенностей: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 356 с.

ОБУЧЕНИЕ НАРРАТИВУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

TEACHING NARRATIVE IN THE ENGLISH LANGUAGE

И.Р. Бугаева

I.R. Bugaeva

Научный руководитель Н.Н. Казыдуб
Scientific adviser N.N. Kazydub

Нарратив, коммуникативная компетенция, коммуникативный подход, сторителлинг.

В статье рассматривается содержание понятия «нарратив», а также обучение его конструированию на английском языке в рамках коммуникативного подхода.

Narrative, communicative competence, communicative approach, storytelling.

The article discusses the content of the term “narrative”, as well as its construal in the English language within the framework of the communicative approach.

На сегодняшний день в обучении иностранным языкам особое место занимает коммуникативный подход. В этом контексте задачей преподавателя является обучение коммуникации. Одним из основных форматов коммуникации является говорение, которое подразделяется на монологическую и диалогическую речь.

Нарратив выступает одним из видов монологического высказывания. В терминах коммуникации он рассматривается как речевое событие. Речь политических деятелей, доклады ученых на научных конференциях, выступления артистов на сцене являются примерами использования нарратива и обоснованием актуальности обучения конструированию грамотного монологического высказывания в целом и нарратива в частности. Помимо этого, конструирование нарратива способствует продуктивности изучения иностранного языка, так как активная речевая деятельность обучающихся обеспечивает не только развитие умений устной речи, но и совершенствование фонетического, лексического и грамматического навыков.

Актуальность исследования определяется целью данной статьи – обозначить проблемное поле обучения нарративу на английском языке в рамках коммуникативного подхода.

Проблемное поле исследования нарратива активно развивается в настоящее время, по определению А. Данто, нарратив – это «объясняющий рассказ», субъективное повествование о событии с включением эмоций и оценок рассказчика [Данто, 2002, с. 179]. Для лингводидактики наиболее существенным свойством нарратива является вербализация опыта – его символизация, трансформация и перенос в лингвистически структурированный текст. Р. Барт отметил, что процессуальность является ключевой особенностью нарратива, то есть повествование разворачивается «ради самого рассказа, а не ради прямого воздействия на действительность» [Барт, 1987, с. 393].

Как было упомянуто ранее, обучение нарративу на английском языке происходит в рамках коммуникативного подхода. Этот подход разрабатывается

рядом ученых. Е.И. Пассов [2010] изучал принципы реализации коммуникативного подхода в образовательном процессе. С.Е. Зайцева [2016] занималась рассмотрением понятия коммуникативности в контексте современного урока иностранного языка. Т.А. Сенькова [2014] изучила особенности обучения говорению, а также разработала упражнения для развития речевых навыков.

В рамках исследования было разработано и проведено вводное учебное занятие для группы обучающихся второго курса факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева. Темой занятия являлось понятие нарратива, его структура и компоненты. Для занятия были разработаны упражнения, направленные на изучение и запоминание структуры нарратива и практику его конструирования.

На этапе первичной проверки понимания обучающимся было предложено расположить фрагменты нарративного текста в правильном порядке, обозначая структурные единицы нарратива (Context, Trigger event, Internal Response, Attempt, Outcome, Reaction), и выделить каждый из его компонентов (Beginning, the end, situation, characters, goal). После выполнения упражнения, содержащего анализ текста для запоминания структуры нарратива, обучающимся предлагалось пересказать данный нарративный текст с опорой на структуру, описание которой было размещено на классной доске.

На этапе закрепления изученного материала обучающиеся были разделены на пары путем жеребьевки. Каждая пара получила тему, по которой им предлагалось сконструировать собственный нарративный текст. После подготовки обучающиеся представляли свой нарратив: один студент озвучивал подготовленный текст, в то время как второй обучающийся играл роль актера, жестами и мимикой изображавшего происходящее. После каждого выступления обучающиеся вместе с преподавателем обсуждали, комментировали и оценивали работу пары. В ходе выполнения данного упражнения обучающиеся продемонстрировали умение работать в команде и конструировать нарративный текст в соответствии с определенной структурой и темой. Включение ролевой игры и пантомимы в содержание занятия способствовало развитию у обучающихся механической памяти, а также сделало занятие более интересным, интерактивным и творческим.

Опыт разработки и апробации упражнений для формирования представлений обучающихся о нарративе показал значимость теоретического знания как основы практического обучения конструированию нарратива на английском языке.

Библиографический список

1. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 387–422.
2. Данто А. Аналитическая философия истории. М.: Идея-Пресс, 2002. 292 с.
3. Зайцева С.Е. Коммуникативность как главная черта современного урока иностранного языка [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 15. С. 396–400. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86982.htm> (дата обращения: 01.12.2021).
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
5. Сенькова Т.А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ. Сер. 6: История, философия. 2014. № 5 (169). С. 196–198.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦЕНТРАЛЬНОГО ДИФТОНГА /ʊə/ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ

CORPUS-DRIVEN ANALYSIS OF A MODERN TREND IN THE PRONUNCIATION OF THE CENTRING DIPHTHONG /ʊə/

Е.С. Бурлакова

E.S. Burlakova

Научный руководитель С.П. Хорошилова
Scientific adviser S.P. Khoroshilova

Произношение, современные тенденции, центральный дифтонг, слияние, британский произносительный стандарт, австралийский произносительный стандарт.

В статье проводится анализ современной тенденции произношения центрального дифтонга /ʊə/, в последнее время демонстрирующего тенденцию к слиянию (merger). Представлены результаты перцептивно-фонетического сравнительного анализа частотности данной тенденции в произношении центрального дифтонга /ʊə/ носителями стандартного британского и австралийского вариантов английского произношения.

Pronunciation, modern tendencies, centring diphthong, merger, Received Pronunciation, General Australian English.

The paper supplies an analysis of a modern trend in the pronunciation of the centring diphthong /ʊə/ that demonstrates the tendency of merger. The article also provides the perceptive analysis of frequency of this tendency in the native speakers' pronunciation of the diphthong /ʊə/ in the Received Pronunciation and General Australian.

Язык – это динамическая система, именно поэтому он изменяется и развивается с течением времени. Такие изменения мы можем особенно явно проследить на фонетическом уровне. Британский произносительный стандарт, Received Pronunciation (RP), был описан Дэниэлом Джонсом еще в начале XX в., поэтому мы можем выдвинуть гипотезу о том, что в наши дни, спустя век, он больше не является актуальным [Хорошилова, 2014, с. 86]. Исследовать данную гипотезу можно на примере центрального дифтонга /ʊə/. В нашей статье мы основываемся на работах Джеффа Линдси, в которых британский фонетист описывает современные направления развития произносительного стандарта Великобритании. Мы также провели собственный перцептивно-фонетический анализ фонетических реализаций с использованием корпусных данных для того, чтобы подтвердить теоретические положения, приведенные Джеффом Линдси, и сравнить современные направления развития произношения центрального дифтонга /ʊə/ в британском произносительном стандарте RP и в австралийском произносительном стандарте GenAus.

По мнению Дж. Линдси, центральный дифтонг /ʊə/ тяготеет к слиянию. Слияние (merger) – это явление, при котором дифтонг совпадает по фоне-

тической реализации с уже существующим монофтонгом. В Великобритании давно существовали акценты, в которых практически все слова с дифтонгом /ʊə/ произносятся с монофтонгом /ɔ:/. Но в последнее время даже на юге Англии можно найти множество примеров такого слияния. Например, слова *tour*, *toor*, *endure* произносятся со монофтонгом /ɔ:/. [Lindsey, 2012].

Для некоторых носителей английского языка слова с дифтонгом /ʊə/ претерпели процесс слияния со звуком /ɜ:/. Это в большей степени распространено в ротическом американском варианте английского языка. Так, слово *secure* произносится как /sɪ'kjʊɜ:r/.

Слияние дифтонга /ʊə/ с гласным звуком /u:/ гораздо более принято в британском варианте английского языка. Такое явление можно проследить в словах, где за гласным звуком следует согласный /r/ и еще один гласный звук. Например, носители английского языка практически никогда не произносят слова *tourist* и *Europe* с центральным дифтонгом /ʊə/. Как правило, гласный звук в них реализуется как монофтонг, который может быть описан как вариант звука /u:/.

Мы провели собственное исследование с использованием корпусных данных с целью проверить, насколько правомерно заявление, что RP-вариант произношения центрального дифтонга /ʊə/ постепенно выходит из употребления в Великобритании XXI в., а также сравнить эти результаты с его судьбой в австралийском стандарте английского языка. Для дифтонга были выбраны 3 односложные лексемы, для каждой из которых мы проанализировали 30 видео-примеров, в общей сложности по 90 примеров с носителями британского и австралийского английского. Для достижения цели была использована база данных Youglish, которая осуществляет поиск заданных фонетических реализаций по видеохостингу YouTube. Основными показателями для отбора информантов были вариант произношения (британский и австралийский) и возраст (до 45 лет). При исследовании были применены перцептивно-фонетический анализ и метод описательной статистики.

С целью проследить тенденцию слияния в произношении дифтонга /ʊə/, мы рассмотрели фонетические реализации лексем *pure*, *poor*, *sure*.



Рис. 1. Центральный дифтонг [ʊə]

На рисунке видно, что 88 % носителей британского и 68 % австралийского вариантов склоняются к использованию в речи тенденции слияния, т.е. в подавляющем большинстве они произнесли лексемы *pure*, *poor*, *sure* со звуком /ɜ:/. Традиционный же дифтонг /ʊə/ оказался гораздо менее популярным. Из этого можно сделать вывод, что для дифтонга /ʊə/ в обоих вариантах английского языка более актуальным является слияние.

Таким образом, можно утверждать, что современная тенденция слияния в произношении центрального дифтонга /ʊə/ довольно часто встречается в речи носителей британского и австралийского вариантов английского языка. Кроме того, можно заявить, что традиционное RP-произношение анализируемого дифтонга более не является актуальным и используется достаточно редко носителями британского и австралийского варианта языка. Именно поэтому нам представляется целесообразным обучать студентов ФИЯ современным тенденциям развития произносительных стандартов, так как они являются будущими педагогами, а значит, должны знакомить обучающихся с современными стандартами произношения, на которых говорит абсолютное большинство носителей английского языка.

Библиографический список

1. Хорошилова С.П., Рычкова Ю.А. Система вокализма современного британского произношения: монофтонги // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2014. № 8. С. 86–89.
2. Lindsey G. The demise of ʊə as in CURE. Speech talk blog. 2012. URL: <https://www.englishspeechservices.com/blog/the-demise-of-%ca%8a%c9%99-as-in-cure/> (дата обращения: 20.04.2022).

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

THE EXPERIENCE OF USING DISTANT LEARNING TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH

Д.О. Васильева

D.O. Vasileva

Научный руководитель Н.А. Грищенко
Scientific adviser N.A. Grishchenko

Дидактика, обучение, образование, online-формат, дистанционные технологии, работа с ошибками.

В статье представлен опыт использования дистанционных образовательных технологий. Раскрывается специфика занятий в online-формате. Определяются проблемы, которые снижают эффективность образовательного процесса. Представляются пути их решения или направления работы, необходимые для их решения.

Didactics, teaching, knowledge, education, online mode, distant learning technologies, mistakes/errors correction.

The article refers to the experience of using distant learning technologies. It reveals some specific features of online-lessons. The study identifies problems that reduce the efficiency of the educational process, offered in online mode. The ways to solve these problems and possible strategies are offered.

Переход образования с традиционного формата на online, а также использование элементов электронного обучения, наблюдались и до 2020 г. Однако меры, предпринятые для борьбы с распространением COVID-19, привели к увеличению влияния цифровых технологий в сфере образования. В online-формате проблема «усеченного внимания» у детей и подростков усугубляется отсутствием возможности прямого контроля учащегося преподавателем [Галустян и др., 2020]. Ученик находится вне организованной, образовательной среды, в которой он сталкивается со множеством факторов, отвлекающих внимание: открытые вкладки на компьютере, занятия с использованием рук (например, рисование), так как преподаватель их не видит. Таким образом, ребенок во время online-занятий не сконцентрирован. Преподаватель постоянно принудительно «ловит» внимание обучающегося, что отнимает много времени, энергии и снижает результативность занятий.

В этом возрасте внешняя мотивация (необходимости изучения языка по настоянию родителей) чаще преобладает над внутренней. При определенных условиях такой тип мотивации может быть эффективным, но он нестабилен, зависит

от отношений с родителями и далек по эффективности от внутренней мотивации [Додонов, 1984]. Если же и вторичная выгода для ребенка не значима [Курпатов, 2021], заинтересовать его изучением языка представляется тяжелой задачей. Из-за отсутствия внешней и внутренней мотиваций ни один из стимулов (под стимулом подразумевается интересная тема, увлекательное задание) не будет эффективным. В этом случае интерес поддерживается комфортным психологическим климатом на занятии и авторитетом учителя, доверительными, дружественно-уважительными (с соблюдением субординации) отношениями между учеником и учителем, что труднодостижимо в условиях online, так как эмоциональный фон нивелируется, если не блокируется.

На образовательный процесс детей данного возраста и младше положительно влияют игровые методы отработки грамматических структур, лексического материала и тренировки беглости речи [Шмелев, 2020]. При использовании речевых и коммуникативных игр мы видим эффективное сочетание мыслительной, речевой и эмоциональной деятельности – идеальное условие отработки навыков говорения, так как непроизвольное внимание обучающегося на задании (прости-мулированное интересом к данному виду работы) ведет к непроизвольному запоминанию и обеспечивает усвоение лексики, грамматики и их применение в речи [Каплина, 2021]. Однако использование некоторых игр (например, настольных, где необходим раздаточный материал и непосредственное физическое участие) в формате online невозможно или трудноосуществимо и менее эффективно, чем на занятии в традиционном формате. Игры используются скорее просто для смены деятельности, чем для достижения целей занятия. Особенно это касается учеников младшего школьного возраста, вовлекающихся в учебный процесс более эффективно при «интерактивности» и физических действиях. Поэтому нужно находить такой формат заданий, который позволит ученикам отвлечься от экрана (например, разыгрывание сценок).

Как правило, в данном возрасте ученики демонстрируют уровень знаний, подразумевавший многократное исправление грамматических, лексических ошибок, ошибок в произношении. Зачастую качество связи не позволяет исправлять или своевременно указывать на ошибки, чтобы ученик корректировал их в потоке речи. «Безболезненно» могут быть исправлены лишь ошибки при выполнении упражнений, где ученик сам делает логичную остановку в зависимости от построения упражнения, ожидая ответной реакции преподавателя.

Преподавателю необходимо определить наиболее приемлемый и эффективный способ работы с грубыми ошибками в потоке речи. Мы используем 4 способа устранения ошибок, подходящих для разных речевых ситуаций (неподготовленное или подготовленное высказывание), но все они обладают существенными недостатками. Они либо разрушают у ученика «ситуацию успеха» и влекут раздражение ввиду его постоянного прерывания, либо не позволяют ему зафиксировать ошибку для ее дальнейшего недопущения.

Двухлетний опыт преподавания в online-формате позволил понять специфику и начать проведение поиска способов нивелирования снижения эффек-

тивности преподавания в таком формате. Во время online-занятий необходимы дополнительные затраты ресурсов преподавателя и ученика, поскольку невозможность физического присутствия преподавателя выступает сдерживающим фактором для отвлечения внимания. Возникают сложности при создании комфортного психологического климата в online-среде как основного способа «стимулирования» ученика при отсутствии внешней и внутренней мотивации; при реализации тенденций геймификации образовательного процесса. Также было выявлено, что на данный момент отсутствует приемлемый способ исправления ошибок учеников как необходимой части эффективного обучения. Вместе с тем за время online-обучения, во-первых, расширился возрастной диапазон моих учеников (возраст старших учеников теперь составляет 12–14 лет), во-вторых, именно такой формат позволил некоторым ученикам заниматься. По причине их занятости или нахождения в малых населенных пунктах online-формат стал для них единственным возможным выходом

Библиографический список

1. Галустьян О.В. Гамисония С.С., Иконникова О.Н. Реализация моделей смешанного обучения в ходе педагогической практики будущих учителей в рамках внеурочной деятельности обучающихся // Вестник ВГУ. Сер.: Проблемы высшего образования. 2020. № 3. С. 105–108.
2. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126–130.
3. Каплина С.Е. Обучение студентов неязыковых специальностей иностранному языку в условиях смешанного обучения // Ученые записки ЗабГУ. 2021. Т. 16, № 1. С. 118–127.
4. Курпатов А.В. Счастливый ребенок. Универсальные правила. СПб.: Нева, 2021. 342 с.
5. Шмелев Б.А. Психолого-педагогические условия формирования лексических навыков речи школьников на основе обучающих компьютерных игр // Вестник Тамбовского университета. 2020. № 189. С. 69–78.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНОГО МЕДИАТЕКСТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

THE USE OF MEDIA TEXT

IN THE DEVELOPMENT OF LISTENING COMPREHENSION SKILLS
IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

А.В. Верхотурова

A.V. Verkhoturova

Научный руководитель А.В. Коршунова
Scientific supervisor A.V. Korshunova

Медиа́текст, обучение, аудирование, аутентичные материалы, стратегии обучения.

В статье обсуждается проблема использования аутентичных медиатекстов в качестве материала для обучения аудированию на уроках английского языка. Рассматриваются различные стратегии и ресурсы, используемые при обучении аудированию.

Mediatext, training, listening comprehension, authentic material, educational strategies.

The article discusses the problem of using authentic media texts as a material for teaching listening in English lessons. It offers various strategies and resources used in teaching listening comprehension.

Аудирование считается одним из наиболее трудных навыков для овладения. Одной из причин этого может являться тот факт, что аудирование нельзя полностью довести до автоматизма [Гальскова, 2009]. При этом дать обучающимся соответствующие умения и навыки жизненно необходимо.

Недостаток учебных текстов, содержащихся в УМК, заключается в некой искусственности используемых лексики и структур. Тем не менее, несмотря на это, они могут быть полезны для подготовки учащегося к возможному чтению текстов аутентичных. Аутентичные материалы, создаваемые носителями с коммуникативной целью, в свою очередь, устанавливают своеобразную связь между аудиторией и реальностью, позволяя обучающимся познавать мир за пределами класса, приучая их к речи носителей и приближая их к изучаемому языку.

Одной из самых популярных форм аутентичных текстов являются медиатексты, которые обладают огромным потенциалом и уже служат серьезной опорой в обучении иностранным языкам.

Основными преимуществами использования аутентичных медиатекстов считаются положительное влияние на мотивацию, обеспечение знакомства с реальным языком, поддержание более творческого подхода к обучению. К потенциальным недостаткам могут относиться недоступность страноведческого или культурного аспекта, а также сложность дидактической обработки аудиотекста.

Методисты сходятся во мнении, что данные тексты не должны быть упрощены, так как это способствует снижению их аутентичности. Наиболее эффективными способами «помочь» обучающимся являются повторное прослушивание, обеспечение их контекстом; также возможно деление текста на несколько смысловых частей с отдельным заданием к каждой [Rost, 2011]. Обучающиеся должны быть заранее обеспечены стратегиями и материалами, которые помогут им понять текст. В качестве подобных стратегий методисты упоминают выборочное аудирование, создание заметок во время прослушивания и обсуждение прослушанного в парах. Стоит отметить важность опоры на уже имеющиеся знания, а также снятия социокультурных трудностей, так как они могут значительно препятствовать пониманию текста [Chamot, 2005].

Касаемо источников медиатекстов, самой существенной до сих пор остается платформа YouTube. Ее однозначное преимущество – многообразие видео различных жанров. Это же является и определенным недостатком, особенно для неопытных педагогов, если учитывать временные затраты на поиск видео, составление к нему заданий, а также работу над скриптом. При этом оригинальность составленных заданий может послужить помощью в борьбе со списыванием. Например, ученикам можно предложить прогноз погоды, чтобы уловить содержание без визуальных подсказок и заполнить таблицу. Подобные материалы можно найти на веб-сайте и YouTube-канале Национального метеорологического сервиса Великобритании.

Касаемо развлекательного контента, специализированными ресурсами для его поиска являются сайт LyricsTraining, который можно использовать и как подспорье для работы в классе и в качестве самостоятельной работы дома, так как основным видом деятельности является прослушивание песен и работа с их текстом; а также бесплатный ресурс Learn Out Loud, являющийся сборником огромного количества аудиоматериалов.

Медиатекст обладает большой методической ценностью: он содержит аутентичные для носителей языка речевые особенности и образцы, отражает социокультурные особенности, удобен в поиске в связи со своей тиражированностью и взаимозаменяемостью. Дальнейшее изучение особенностей медиатекстов как средства обучения навыкам аудирования может стать важной частью методики преподавания иностранных языков, поскольку позволит сделать процесс обучения более эффективным.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». М.: Академия, 2009. 333 с.
2. Chamot. A. Language learning strategy instruction: current issues and research // Annual Review of Applied Linguistics. 2005. 25. P. 112–130.
3. Rost M. Teaching and Researching Listening // Longman. 2011. 403 p.

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ON THE POSSIBILITY TO USE SOCIAL DESIGNING IN COMPREHENSIVE SCHOOL

Д.О. Виноградов

D.O. Vinogradov

Научный руководитель Н.О. Лефлер
Scientific adviser N.O. Lefler

Педагогическое образование, социальный проект, проектирование, образование, проектная деятельность.

В статье обсуждаются вопросы теории образовательных социальных проектов. Представлена спецификация видов социального проектирования. Выделены уровни педагогического проектирования.

Pedagogical education, social project, design, education, project activity.

The article discusses the theory of educational social projects. The specification of the types of social design is presented. The levels of pedagogical design are highlighted.

Тенденции развития образования диктуют будущим специалистам новую методологию и технологию проектирования объектов профессиональной деятельности, что является одного из принципиально новых стратегических направлений подготовки кадров. Проектная деятельность – это универсальный инструмент, позволяющий обеспечить системность, высокие результаты, развивать мягкие навыки (soft-skills), дает возможность творческого развития во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования.

В отечественной педагогической науке педагогическое проектирование рассматривается как самостоятельная педагогическая деятельность, создающая новые или преобразовывающая уже имеющиеся условия процесса воспитания и обучения (В.П. Беспалько) [Мендыбаева, 2016, с. 90]. В.С. Безрукова считает, что педагогическое проектирование – значимая функция любого педагога современной школы. Оно позволяет систематизировать педагогический процесс, ускорить развитие обучающихся, создать для их развития наиболее благоприятную среду [Безрукова, 1996, с. 55].

В современной парадигме образования активно развиваются три основных вида проектирования, различающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату: 1) социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами; 2) психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений

в рамках образовательных процессов; 3) образовательное проектирование, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов.

По мнению В.В. Краевского, как и любая другая, педагогическая деятельность характеризуется определенным взаимодействием категорий: «цель», «средство», «результат». Данное отношение существует реально в самой деятельности: человек реализует свои цели посредством труда, переводя таким образом предмет из реальной формы цели, из формы долженствования в реальную форму результата деятельности [Краевский, 1977, с. 45].

В.В. Краевский, решая проблемы научного обоснования проектного обучения, предложил такую последовательность шагов, которые можно рассматривать как схему проектирования обучения: 1) описание педагогической действительности; 2) описание обучения на уровне явлений; 3) описание обучения на уровне сущности; 4) описание обучения предмету на уровне явлений и 5) на уровне сущности; 6) модель обучения в плане должного (модель проекта обучения); 7) проект-модель обучения конкретному учебному предмету; 8) конечный проект (курс обучения), а также непосредственная деятельность учителя на уровне педагогической действительности [Краевский, 1977, с. 136]. Далее представлены уровни педагогического проектирования: описание обучения на уровне явления и сущности, его моделирование; описание обучения предмету на уровне явления и сущности, его моделирование; проектирование на уровне курса обучения; проектирование практической деятельности педагога.

Учитывая теоретико-деятельностную парадигму проектировочного мышления, А.Н. Алексеев предложил наиболее обобщенную схему, которая может выполнять роль «методологического ориентира» осуществления проектировочной деятельности в педагогике: 1) определение цели проектирования (целеполагание); 2) выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка); 3) описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния); 4) фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия); 5) выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях (прогнозирование); 6) построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование); 7) построение методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполирующий контроль); 8) реализация проекта (внедрение); 9) оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися (оценивание); 10) построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция) [Алексеева, 1987, с. 68].

Согласно такому пониманию педагогического проектирования были выделены следующие особенности педагогического проектирования: 1) производится в целях наилучшего решения задач обучения и воспитания личности; 2) полагается на определенные педагогические позиции субъекта проектирования;

3) учитывает элементы и внутренние связи объекта проектирования, закономерности его функционирования; 4) осуществляется процессуально целостно, динамично, реализовывает все этапы проектировочной деятельности.

Результатом проектной деятельности преподавателя является педагогический проект (содержание учебной дисциплины, технологии обучения, методические разработки). Для многих педагогов знание технологии педагогического проектирования является актуальным, это дает им возможность совершенствоваться в методическом плане. Данная технология будет успешной при условии следования определенному алгоритму действий и комплексу методов как в собственном профессиональном маршруте, так и в научно-профессиональном сообществе.

Библиографический список

1. Алексеев А.Н. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 1987.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособие. Екатеринбург, 1996.
3. Васин В.Г. Перспективы и проблемы педагогического проектирования в инновационной деятельности педагога // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева, 2008. № 11. С. 64–70.
4. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. 288 с.
5. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. М.: Педагогика, 1977.
6. Мендыбаева М.М., Дюсембаева Т.К. Педагогическое проектирование: сущность, этапы, формы. // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 89–91.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ (УРОВЕНЬ ELEMENTARY)

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING DIALOGUE SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE (ELEMENTARY LEVEL)

А.В. Волкова

A.V. Volkova

Научный руководитель Н.Н. Казыдуб
Scientific adviser N.N. Kazydub

Дидактика, иностранные языки, интерактивные технологии, диалогическая речь, уровень Elementary.

В статье описывается опыт применения интерактивных технологий на уроке английского языка в группе дополнительного образования. Рассматриваются понятия интерактивных технологий, диалогической речи, а также требования к диалогической речи обучающихся уровня Elementary.

Didactics, foreign languages, interactive technologies, dialogue speech, Elementary level.

The article describes the experience of using interactive technologies in an English lesson in a group of additional education. The concepts of interactive technologies, dialogue speech and the requirements for dialogue speech of Elementary level students are considered.

Актуальность данной темы обусловлена значимостью обучения речевой коммуникации на иностранном языке, в том числе диалогу, что подтверждается большим количеством работ, посвященных этой проблематике (Е.И. Пассов (2010), И.В. Никишина (2007), А.Н. Щукин (2008), С.С. Кашлев (2005), Панина Т.С. (2006), R. Blair (2010)). Целью работы является описание опыта применения интерактивных технологий при обучении диалогической речи на иностранном языке группы дополнительного образования уровня Elementary.

Основными для настоящего исследования являются следующие понятия: интерактивные технологии, диалогическая речь, уровень владения языком Elementary.

Интерактивные технологии предусматривают такую организацию процесса обучения, в котором невозможно неучастие обучающегося в коллективной работе, взаимодействии всех участников.

Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного речевого общения, характеризующийся поочередно сменяющимися одна другую репликами двух или более лиц. Продуктом данной формы речи является диалог разной степени развернутости или полилог.

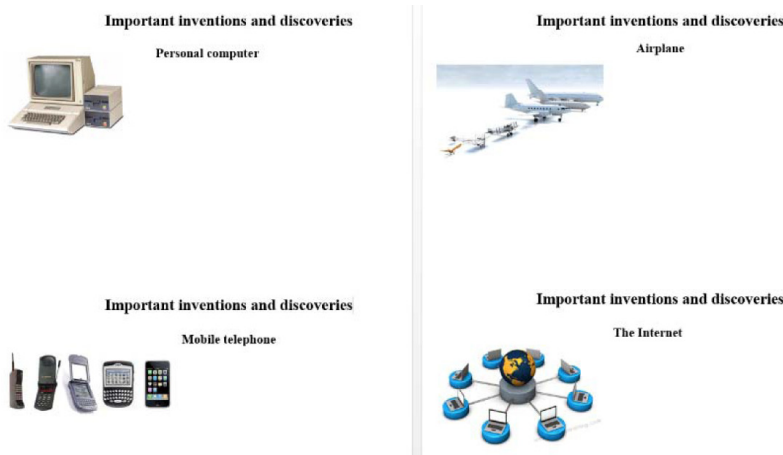
Опытная работа проводилась в группе обучающихся дополнительного образования, владеющих английским языком на уровне Elementary. В качестве требований к устной диалогической речи на данном уровне выделяются следующие критерии: уметь общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых тем и видов деятельности; уметь поддерживать краткий разговор на бытовые темы.

В рамках данной темы было разработано и апробировано занятие с применением технологии «Каждый учит каждого» по теме «Important past events». Целью занятия являлось развитие умения конструирования диалогической речи посредством работы в парах сменного состава с использованием вводных фраз. Преподаватель заранее готовит карточки для каждого участника с необходимой информацией.

Пример 1. Карточка со списком вводных фраз, которые можно использовать при конструировании диалога

- **Giving opinions:** *In my opinion...; If you ask me,...; To be honest,... As far as I'm concerned...*
- **Justifying opinions:** *Everybody knows that...; The reason why... is...; I mean....*
- **Asking for an opinion:** *What is your idea?; What are your thoughts on all of this? What do you think?; Do you agree?;*
- **Expressing agreement:** *You're absolutely right; No doubt about it; I agree with you 100 percent; That's for sure; Exactly; Absolutely;*
- **Expressing disagreement:** *I don't think so; I'm afraid I disagree; I totally disagree; I beg to differ; That's not always true; No, I'm not so sure about that;*

Пример 2. Карточки с изображением наиболее значимых изобретений



На этапе актуализации знаний задачей являлось повторение вводных конструкций для выражения своего мнения путем обсуждения в парах соотнесения важных исторических событий с датами. Затем обучающимися была прослушана аудиозапись высказываний об изобретениях и открытиях для самопроверки из учебника *Just Listening and Speaking (Elementary)* авторов Carol Lethaby, Ana Acevedo, Jeremy Harmer. Примеры высказываний: «Christopher Columbus reached America on the 12th of October 1492»; «Did you know? The first colour television programme in the USA was in 1951!»; «Alexander Graham Bell built the first telephone in the 19th century, in 1876».

Задача этапа парной работы заключалась в составлении исторической справки по одному из изобретений, а также формулировании вопросов другим парам относительно информации по их карточке. Информация должна была включать дату и место изобретения, имя изобретателя, цель изобретения, его значение для человечества. Вопросы другим парам должны были быть составлены таким образом, чтобы узнать всю необходимую информацию об изобретении. Обучающиеся могли задавать дополнительные вопросы по теме занятия.

На этапе обсуждения в парах перед участниками было поставлено две задачи: организация диалогов в парах сменного состава и обсуждение поставленных вопросов в своей паре. В парах сменного состава обучающиеся должны были инициировать диалог путем озвучивания составленных вопросов. Затем обучающиеся возвращались в свои пары и обсуждали вопросы преподавателя с использованием вводных фраз: «Какое изобретение, на ваш взгляд, было самым важным для человечества?», «Какое изобретение было самым важным для вас лично?».

На этапе фронтального обсуждения была реализована задача закрепления пройденного материала и отработка вводных фраз. Обучающиеся делились своим мнением о значимости изобретений, выражали согласие или несогласие с точкой зрения других участников, задавали уточняющие вопросы. Этап рефлексии сопровождался подведением итогов и достигнутых результатов, а также обсуждением моментов, вызвавших трудности в плане формирования своей позиции и понимания речи собеседника.

Обобщая результаты, можно сказать, что все задачи были выполнены и цель урока достигнута. Все обучающиеся активно участвовали в обсуждении, проявляли инициативу в диалоге и полилоге, задавали дополнительные вопросы. Результаты, полученные на уроке, подтверждают дидактический потенциал технологии «Каждый учит каждого» при обучении диалогической речи на иностранном языке. Обучающиеся освоили вводные фразы и приобрели навыки конструирования диалога в соответствии с критериями на уровне Elementary.

Библиографический список

1. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. Волгоград: Учитель, 2007. 91 с.
2. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2008. 188 с.
3. R. Blair Innovation approaches to language teaching. New York: Newbury House, 2010. 257 p.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ИНТЕНСИВНОМУ ЧТЕНИЮ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В 9 КЛАССЕ

DISCUSSING THE PROCEDURE OF TEACHING INTENSIVE READING ON THE BASIS OF THE WORK OF FICTION IN THE 9th GRADE

А.А. Гончарова

A.A. Goncharova

Научный руководитель И.А. Битнер
Scientific supervisor I.A. Bitner

Виды чтения, обучение, иностранный язык, интенсивное чтение, художественное произведение.

Статья рассматривает отечественные и зарубежные рекомендации по достижению эффективности обучения в процессе интенсивного чтения. Представляется авторский взгляд на возможности реализации данного вида чтения через художественное произведение на уроках английского языка в 9-м классе.

Types of reading, teaching, foreign language, intensive reading, work of fiction.

This article discusses recommendations of Russian and foreign scholars related to effective teaching of intensive reading are presented. The paper offers the author's vision of the possibilities of implementing this type of reading through a work of fiction in the 9th grade.

Несмотря на наличие быстроразвивающегося процесса внедрения электронных средств массовой информации и появление различных видов новой и перспективной техники, чтение на иностранном языке не теряет актуальности. С точки зрения методики чтение есть рецептивный вид речевой деятельности, являющийся активным и интерактивным прогрессом, опирающимся на базу знаний в восприятии и переработке прочитанной информации [Thornbury, 2006]. В Федеральном государственном образовательном стандарте 2010 г. в части, посвященной чтению, о чтении как о виде речевой деятельности говорится, что оно способствует эффективному развитию и формированию коммуникативной компетенции, развивает кругозор, формирует толерантное отношение к ценностям другой культуры, обогащает словарный запас, способствует созданию основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком [Федеральный государственный..., 2010].

Чтение как вид речевой деятельности неоднородно. Принято выделять различные виды чтения, отличающиеся набором определенных заданий и целевых установок. Выбор вида чтения зависит от того, какой результат важен в конечном этапе. Одним из продуктивных видов чтения по глубине проникновения в содержание текста является интенсивное чтение. Е.И. Пассов отмечает, что данный

вид чтения включает в себя подробный анализ фраз и их построение, рассмотрение грамматических единиц, возможно также последующее изучение слов и конструкций, синтаксиса, акцентирование внимания на деталях [Пассов, 2017].

В рамках классно-урочной системы обучающиеся чаще всего сталкиваются с интенсивным чтением небольших адаптированных отрезков текста, однако желания прочитать художественное произведение целиком у них не возникает. Необходимо заметить, что чтение всегда было показателем грамотности и заинтересованности. По этой причине важно вводить курс домашнего чтения на уроках английского языка, на котором глубже и эффективнее разбирается содержание произведения с использованием навыков интенсивного чтения. Домашнее чтение – внеклассное самостоятельное чтение на иностранном языке объемных художественных произведений литературы изучаемого языка, где обучающиеся соприкасаются с живым языком, развивают навыки устной речи, увеличивают словарный запас, знакомятся с культурой изучаемого языка [Гальскова и др., 2018].

Повесть Рэя Брэдбери «451 градус по Фаренгейту» содержит захватывающую сюжетную линию, благодаря которой произведение может быть прочитано быстро, кроме того, посыл данного произведения актуален в наше время. Научно-фантастический роман-антиутопия был издан в 1953 г. и признан для читателей от 14 лет. Основная концепция данного произведения – значимость книг в истории человечества, передача знаний через них и прививание любви к их чтению, также книги являются важным источником информации, благодаря которому люди учатся мыслить, тренируют память и образное мышление. Повесть состоит из 3 глав. Основные моменты сюжетной линии можно выделить в 30 подтем для детального и поэтапного изучения произведения и одновременно обучения интенсивному чтению. Федеральный базисный учебный план основного общего образования ориентирован на 35 учебных недель в год. Основываясь на этом, можно сделать вывод, что данное произведение подходит для обучения и изучения обучающимися на протяжении учебного года.

Построение урока в рамках обучения интенсивному чтению включает следующие стадии, выделенные зарубежными и отечественными методистами: мотивация, или warm-up; презентация (обучающимся предлагается логичный отрывок произведения, подлежащий изучению, – «Internal fire»); стадия снятия лексических трудностей (знакомство с лексическим запасом, который еще не усвоен: задание на соотнесение незнакомых слов с их определением; предъявление предтекстовых заданий-установок, помогает обучающимся результативнее ознакомиться с отрывком изучаемого произведения (сопоставление картинки к тексту с заголовком); чтение текстов обучающимися и выполнение заданий по целевым установкам: reading for gist, scanning, reading for details (задания с разной сложностью: вставить пропущенную информацию в тексте, расположение заголовков параграфов в хронологической последовательности, выявление ложной и верной информации); актуализация в речи (обучающиеся дискутируют в парах по предложенным вопросам); заключительная стадия – творческое задание, направленное на развитие креативного мышления, проявление у обучающихся творческих способностей, закрепление пройденного материала.

После прочтения и детальной отработки всех глав и подтем книги обучающимся будет предложено творческое мероприятие, направленное на развитие креативности, коммуникативных навыков, кругозора, обогащение знаний о человеческом наследии. Данное мероприятие проводится в конце учебного года. Обучающимся предоставляется легенда, которая подводит их к заданию творческого мероприятия. После выполнения всего задания обучающиеся представляют каждый определенный набор библиографических карточек, рассказывая об авторе, названии книги, годе написания, жанре, дают краткую аннотацию, побуждающую к прочтению произведения.

Таким образом, чтение является простым и общедоступным средством для развития себя интеллектуально и как личности. Интенсивное чтение неадаптированных текстов классической английской и американской литературы помогает глубже понять исторический и культурный контекст в рамках изучаемого языка, что, в свою очередь, позволяет обучающимся преодолевать возникающие языковые, культурные и исторические барьеры.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2018. 390 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному образованию. М.: Просвещение, 2017. 276 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2010 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 07.03.2022).
4. Bradbury R. Fahrenheit 451 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ccssoh.us/site/handlers/filedownload.ashxmoduleinstanceid=16792&dataid=23409&FileName=Fahrenheit%20451.pdf> (дата обращения: 04.03.2022).
5. Thornbury S. An A-Z of ELT [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.scribd.com/document/145070538/An-A-Z-of-ELT> (дата обращения: 15.02.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ КУЛЬТУРНОЙ МЕДИАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

FORMATION OF CULTURAL MEDIATION SKILLS OF THE JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASS

А.А. Готунова

A.A.Gotunova

Научный руководитель И.А. Битнер
Scientific supervisor I.A. Bitner

Культурная медиация, транслятор культуры, структура медиативных умений, диагностика умений, анализ учебно-методического комплекса, урок.

В статье рассматривается культурная медиация как пятый вид речевой деятельности. Обоснована необходимость включения культурной медиации в процесс современного иноязычного образования. Описаны этапы работы по формированию изучаемых умений.

Cultural mediation, culture transmission, structure of culture mediation skills, diagnostics, analysis of educational materials, lesson.

The article explores a concept of cultural mediation and emphasizes the necessity of teaching mediation at the school level. The stages of working on the formation of the skills under discussion are described.

Процесс глобализации во многом predetermined вектор развития методики преподавания иностранных языков, следовательно, изменились и требования общества к результатам усвоения иностранного языка на этапе основного общего образования. Сегодняшняя цель иноязычного образования – обучение диалогу культур, что позволяет рассматривать культурную медиацию как пятый вид речевой деятельности.

Научную интерпретацию в контексте иностранных языков медиация получила в монографии экспертов стран Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» [Common European Framework... , 2001]. Культурную медиацию рассматривают как описание социального и культурного процесса создания условий для общения и сотрудничества, противостояния и разрядки любых деликатных ситуаций и напряженности.

Актуальность рассматриваемой проблематики в современном обществе, а также недостаток методических материалов послужили мотивирующим стимулом к разработке структуры медиативных умений для дальнейшей деятельности в рамках иноязычного образования. За основу структуры были взяты разработки Р.В. Ардовской, адаптированные нами с позиции системно-деятельностного подхода [Ардовская, 2009]. Так, структуру медиации можно описать как совокупность информационного компонента (знания), деятельностного компонента

(коммуникация, перевод, метаязыковой комментарий) и ценностного компонента (личное отношение учащегося к интерпретируемой информации, мотивация).

Перед началом работы по формированию умений пятого вида речевой деятельности нами была проведена диагностика умений обучающихся основной школы. Результаты диагностики определили дефициты обучающихся 9-го класса в области лингвокультурологических знаний.

С целью выявления причин недостатка знаний, умений и навыков обучающихся нами был проведен анализ учебно-методических комплексов, рекомендованных Министерством Просвещения РФ. Анализ показал, что авторы рассмотренных УМК не уделяют достаточного внимания пятому виду речевой деятельности, зачастую просто игнорируют изучаемые нами умения.

Дальнейший ход исследования предполагал проведение серии уроков на базе МАОУ «Средняя школа № 7 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Красноярска в рамках педагогической практики. Обязательным элементом каждого занятия стало проведение параллелей между культурой страны изучаемого языка и родной культурой обучающихся.

Обучающиеся, как потенциальные участники поликультурного диалога, имели возможность проявить свои умения и навыки в качестве трансляторов родной культуры, знакомя условного иностранца с лингвокультурологическими особенностями России.

Подводя итоги работы с обучающимися общеобразовательной школы, мы организовали контрольное тестирование, результаты которого показали положительную динамику знаний и умений участников экспериментально-опытной работы в области культурной медиации.

Таким образом, данное исследование является попыткой заполнить лакуну современного иноязычного образования в сегодняшнем быстро развивающемся мировом пространстве; доказать необходимость формирования умений культурной медиации на этапе основного общего образования; представить наше видение структуры медиативных умений; сформулировать урок по формированию относительно нового вида речевой деятельности для российской системы основного общего образования.

Библиографический список

1. Ардовская Р.В. Сущность понятий «медиативная деятельность» и «медиативная компетентность» // Труды Саратовского государственного университета. 2009. №. 3. С. 47–65.
2. Гафнер К.Е. Развитие медиации как коммуникативной практики и ее институционализация // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования. Екатеринбург, 2015. С. 75–86.
3. Синицына А.О. Культурная медиация и ее формы в педагогической науке и практике во Франции // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11, № 1. С. 67–76.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
5. Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 4-м КЛАССЕ

GAME TECHNOLOGIES AS A WAY OF FORMING LEXICAL SKILLS AT ENGLISH LESSONS IN THE 4th GRADE

Я.Н. Дементьева

Y.N. Dementeva

Научный руководитель А.В. Смирнова
Scientific adviser A.V. Smirnova

Игровые технологии, обучающая игра, лексические навыки, лексическая игра, иностранный язык.

Статья посвящена возможностям применения игровых технологий при формировании лексического навыка на уроках иностранного языка в начальной школе. Представлены лексические игры, направленные на формирование и совершенствование лексических навыков.

Game technology, learning game, lexical skills, lexical game, foreign language.

The article is devoted to the possibilities of using game technologies in the process of forming primary school students' lexical skills at foreign language lessons. The article gives the review of different lexical games aimed at the formation and improvement of lexical skills.

Обучение лексической стороне речи является одной из основных целей иноязычного образования, так как лексика – это фундамент изучения иностранного языка, ключ к овладению речевыми навыками. Формирование лексического навыка является одной из основных целей иноязычного образования. Лексический навык определяется методистами как автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи [Азимов, Щукин, 1999].

На сегодняшний день большим потенциалом в языковом образовании в целом и в обучении лексике в частности обладают игровые технологии. Это понятие включает в себя достаточно обширную группу методов, приемов и средств организации педагогического процесса в форме различных обучающих игр [Силкина, 2004].

Обучающие игры – это игры, создаваемые педагогами с помощью методических средств и используемые во время занятия с целью обучения и воспитания обучающихся. Такая игра совмещает педагогическую цель с увлекательным для ребенка мотивом деятельности и отличается от других видов игр своей содержательной основой [Еремина, Мещеряков, 2019].

В методике преподавания выделяют: лексические, грамматические, фонетические и орфографические игры [Стронин, 2015]. Особый интерес в рамках данного исследования представляют лексические игры, которые организуются для тренировки учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке.

Исследование возможности применения обучающих игр на уроке английского языка осуществлялось на базе МБОУ Емельяновской СОШ № 1. В ходе опытно-экспериментальной работы был разработан комплекс лексических игр, которые можно использовать в качестве дополнительного дидактического материала при работе с УМК «Spotlight-4». В разработанный дидактический материал входят следующие обучающие игры: «Bingo», «Guess the words», «Pictionary», «Supermarket», «Scramble».

1. Игра «Bingo»

Цель упражнения: запоминание графического образа слова.

Ход работы: учитель записывает на доске 10 слов. Ученики выбирают любые 6 и записывают их в тетрадь. Если изображенное на экране слово записано у обучающегося в тетради, он подчеркивает его карандашом. Выигрывает тот, кто подчеркнет все слова и громко скажет «Бинго».

2. Игра «Guess the words»

Цель упражнения: повторение лексического материала в устной форме, запоминание графического образа слова, совершенствование навыков чтения.

Ход работы: учащиеся разделяются на 3 команды. Каждая команда получает доску и маркер для записи ответов. Обучающиеся самостоятельно читают загадки с экрана, обсуждают ответ в группе и записывают его на доске для ответов. Команда, быстрее записавшая ответ, получает 1 балл. Побеждает команда, набравшая наибольшее количество баллов.

3. Игра «Pictionary»

Цель упражнения: запоминание графического образа слова, создание ассоциативных образов с изученными словами, развитие догадки.

Ход работы: обучающиеся разделены на две команды. Учитель предлагает две шляпы, из которых участники обеих команд по очереди достают слова. Тот, кто первым вытянул слово, рисует его на доске. Следующий в очереди участник команды должен написать загаданное слово на доске – тогда команде засчитывается 1 балл. Та команда, которая быстрее справится с заданием и получит больше баллов, – победитель.

4. Игра «Supermarket»

Цель упражнения: использование лексического материала в диалогической речи.

Ход работы: обучающиеся делятся на команды по 3–4 человека в каждой. Один из участников игры – продавец, остальные – покупатели. Участники команд получают карточки в соответствии с ролями: лист с изображением продуктов и указанием цен, список продуктов (рис.).



Карточка «продавца»



Карточки «покупателей»

Рис. Раздаточный материал для игры «Supermarket»

На основе данных карточек ученики разыгрывают сценку покупки продуктов в магазине, используя опорный диалог:

A: Can I have a packet of biscuits, please?

B: Yes, of course. Here you are. That's one pound nine pence, please.

5. Игра «Scramble»

Цель упражнения: запоминание графического образа слова.

Ход работы: учитель делит обучающихся на 3–4 группы. Каждая группа получает карточки, на которых вразброс находятся буквы. Ученики должны составить из каждой группы букв слово, относящееся к изучаемой теме и записать ответы на карточках. Команда, которая быстрее составит все слова, побеждает.

Лексические игры обеспечивают качественное и быстрое изучение иностранного языка, освобождают ученика от боязни сделать ошибку, способствуют созданию благоприятного климата на уроке и активизируют деятельность каждого ученика. Обучающая игра позволяет мотивировать обучающихся, пробуждать интерес, а также совершенствовать умственную, речевую активность на уроках иностранного языка и, как следствие, качественно влияет на усвоение материала.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. 471 с.
2. Еремина С.А., Мещеряков К.С. Использование элементов игры на уроках иностранного языка // Школьное образование. 2019. № 4. С. 58–63.
3. Силкина Н.В. Системный подход как методологическая база исследования дополнительного образования. Новые технологии в науке и образовании. М.: Изд-во СНУПС, 2004. С. 315.
4. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка: метод. пособие для учителя. М.: Просвещение, 2015. 275 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД В РАЗВИТИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В 7-х КЛАССАХ

COMPARATIVE METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING GRAMMATICAL SKILLS IN TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN 7th GRADES

А.А. Дианова

A.A. Dianova

Научный руководитель М.В. Стехина
Scientific adviser M.V. Stekhina

Коммуникативный подход, сравнительный метод, практическая грамматика, грамматический навык, ФГОС.

В статье рассматривается развитие грамматического навыка на уроках немецкого языка как второго иностранного языка у обучающихся 7-х классов. В качестве вероятностного метода развития грамматического навыка предлагается использование метода сравнения, где опорой являются родной язык (русский язык) и первый изучаемый язык (английский язык) на примере темы «Perfekt».

Communicative approach, comparative method, practical grammar, grammar, grammatical skill, FSES.

The article discusses the development of grammatical skills in German lessons as a second foreign language being studied by the example of students in 7th grades. As a probabilistic method of developing grammatical skill, the use of a comparative method is proposed, where the native language – Russian and the first language to be studied – English will serve as a support (on the example of the topic “Perfekt”).

Новая программа ФГОС определила основную цель обучения иностранным языкам в средней школе, связанную с развитием личности школьника, которая способна выступать в роли субъекта в межкультурной коммуникации на изучаемом языке [Федеральные государственные..., 2012].

В связи с этим в рамках ФГОС был установлен единый подход – коммуникативный, который в основном формируется на мнении, что изучение языка в конечном счете означает способность общаться на изучаемом языке. Следовательно, всем четырем языковым навыкам – аудированию, разговорной речи, чтению и письму – уделяется одинаковое внимание [Пассов, Кузовлева, 2010]. Изучение языка предполагает не только знание значений, но и знание того, как правильно составлять предложение, основываясь на его системе и структуре. Таким образом, мнение о том, что грамматика – это структурная основа способности

обучающихся выражать свои мысли, подтверждает важность отработки грамматических навыков [Сакаева, Баранова, 2016]. В этой связи одной из основных задач педагога на уроках иностранного языка является формирование и развитие данного навыка, который, как считает Э.Г. Азимов, есть автоматизированный компонент, обеспечивающий правильное употребление грамматической формы в речи [Азимов, Щукин, 2009, с. 53].

Многие исследования и различные концепции подтверждают влияние родного языка на изучение иностранного языка. Можно прийти к мысли о том, что родной и иностранный языки взаимосвязаны [Funk, Koenig, 1991, с. 54]. За это отвечает сравнительный метод, целью которого является сопоставление различий и сходств изучаемых языков, то есть их структуры, способы выражения одинаковых значений в разных контекстах [Сибгатуллина, 2015].

Выбранный нами сравнительный метод был апробирован на практике в МАОУ СШ № 93 г. Красноярска в 6 группах 7-х классов в рамках темы «Perfekt». Классы были разделены пополам, в 3 из которых уроки проводились с использованием сравнительного метода.

В ходе урока по теме «Perfekt», где Perfekt – это сложное завершённое прошедшее время, мы можем опираться на оба языка (родной и первый иностранный). Урок был начат с организационного этапа (приветствие, проверка отсутствующих, организация внимания). Второй этап – мотивация учебной деятельности обучающихся (цели и задачи урока). Для введения в тему урока была использована игра «Подбор» на электронном ресурсе «Quizlet» (повторение вспомогательных глаголов – haben/sein) [Quizlet].

Таким образом, был сделан переход к этапу первичного усвоения новых знаний. В этом случае опорой послужил первый изучаемый язык – английский (Present Perfect), так как в русском языке сложного времени нет. Во-первых, они оба обозначают завершённое в прошлом действие. Во-вторых, имеют одинаковое образование. Немецкий: haben/sein в Präsens + Partizip II. Английский: have в Present Simple + Ved/V3. Вспомогательный глагол изменяется по лицам и числам, а основной глагол, если он правильный, в немецком образуется при помощи *ge-*, после идет основа глагола, а в конце прибавляется *-t*, в английском к основе глагола прибавляется *-ed*, если он неправильный, то в обоих случаях глагол стоит в *третьей форме*.

Например, *англ.*: I have written a letter. *Нем.*: Ich habe einen Brief geschrieben.

Кроме того, особое внимание было уделено сходству глаголов haben/sein с английскими глаголами to have/to be (иметь/быть соответственно), в обоих языках глаголы являются неправильными и имеют одинаковое значение [Яфарова, 2017]. А тот факт, что глагол на втором месте спрягается, был сравнен с русским языком, так как в этом случае он получает окончания, которые зависят от лица и числа.

Этап первичного закрепления предполагает упражнения на тренировку образования слабых глаголов: leben, wohnen, kaufen, lernen,

$$\overline{\text{GE}} \rightarrow \overline{\text{МАСН}} \leftarrow \boxed{\text{T}}$$

которые были использованы в дальнейшем для отработки построения предложения: Ordnet die Sätze nach dem Beispiel an der Tafel.

1. ich / gelebt / in / Türkei / der / habe
2. Frau / seine / gemacht / den / Haushalt / hat

В конце урока была проведена рефлексия.

После того как тема была полностью изучена, была дана одинаковая контрольная работа (далее был произведен расчет среднего процента усвоенного материала по группам с учетом работы с оценками 2–3): с использованием сравнительного метода – 83,7 % усвоенного материала; без использования сравнительного метода – 59,4 % усвоенного материала.

Таким образом, выбранный метод для работы с указанной темой оказался достаточно эффективными. Важно отметить то, что данный метод можно применять не только для развития грамматических навыков, но также и для развития лексических навыков.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
3. Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие для студ. Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки). Казань: КФУ, 2016. 189 с.
4. Сибгатуллина А.А. Выражение категории модальности в русском, немецком и татарском языках [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-kategorii-modalnosti-v-russkom-nemetskom-i-tatarskom-yazykah> (дата обращения: 23.03.2022).
5. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Приказ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. URL: http://www.86polsch.edusite.ru/DswMedia/fgos_soo____17_05_2012_n_413.pdf (дата обращения: 02.02.2022).
6. Яфарова М.П. Применение сопоставительного метода при обучении немецкому языку как второму иностранному (на базе английского языка) [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/170/45597/> (дата обращения: 28.03.2022).
7. Funk H., Koenig M. Grammatik lehren und lernen: Fernstudienheit 1. München: Langenscheidt Verlag, 1991. 160 с.
8. Quizlet [Электронный ресурс]. URL: <https://quizlet.com/latest> (дата обращения: 12.09.2021).

ПРИЕМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 7-м КЛАССЕ

THE METHOD OF THE THEATERIZATION AS A MEANS OF DEVELOPING DISCOURSE COMPETENCE IN TEACHING ORAL SPEECH AT THE GERMAN LESSON IN THE 7th GRADE

Е.О. Ермолаева

E.O. Ermolaeva

Научный руководитель И.П. Селезнева
Scientific adviser I.P. Selezneva

Речевая деятельность, устная речь, прием театрализации, дискурсивная компетенция.
В статье рассматривается использование театрализованной образовательной деятельности на уроке немецкого языка, в ходе которой формируется умение обучающихся общаться на иностранном языке (дискурсивная компетенция). Представлено определение термина «прием театрализации» и описаны особенности использования приемов, направленных на развитие творческого мышления и мотивации к изучению иностранного языка (на примере комплекса упражнений к теме «Träume und Wünsche» УМК «Горизонты. Немецкий язык как второй иностранный», апробированного в МАОУ СШ № 82 г. Красноярск).

The article discusses the use of theatrical educational activities in a German language lesson during which the ability of students to communicate in a foreign language (discursive competence) is formed. The definition of “theatricalization appointment” is given, the circumstances of using the theatricalization appointments which are aimed at developing to creative thinking and motivation of studying a foreign language are described (a set exercises for the topic “Träume und Wünsche”, UMK “Horizonts. German as a second foreign language” worked put and tested in MAOU secondary school № 82 Krasnoyarsk).

В соответствии с реализацией образовательной программы ФГОС среднего (полного) общего образования третьего поколения (ФГОС СОО) современная образовательная система направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой и творческой личности [Российская Федерация ..., 2019]. Особое внимание уделяется формированию и развитию дискурсивной компетенции обучающихся, которая находится в неразрывной связи с субкомпетенциями иноязычной коммуникативной компетенции [Амерханова, 2016, с. 220].

В качестве одной из технологий успешного взаимодействия и усвоения информации на уроке иностранного языка мы рассматриваем использование приемов театрализации учебной деятельности.

Театрализация – это гармоничное сочетание театрального искусства с педагогическим процессом путем включения театрализованных мероприятий в дидактический процесс, соответствующий основным принципам театральной деятельности: коллективное действие, необходимость взаимодействия, распределение ролей [Азимов, Щукин, 2009, с. 376].

Комплекс упражнений с использованием приемов театрализации для развития устной речи апробирован на практике в МАОУ СШ № 82 г. Красноярск в 7-м классе в рамках темы «Träume und Wünsche», УМК «Горизонты. Немецкий язык как второй иностранный». Авторы: М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. Уроки по теме «Träume und Wünsche» преследуют развитие языковой, компенсаторной и речевой компетенций в составе дискурсивной компетенции: уметь высказывать свое мнение и делать предположения о будущем, используя формы сослагательного наклонения (Konjunktiv II). После первичной активизации и введения в тему, обучающимся предлагается рассмотреть картинки и прослушать высказывания, обращая внимание на эмоциональную окраску и грамматические особенности звучащей речи. Затем обучающиеся получают раздаточный материал: набор карточек с выражениями и графическое изображение карты. При выполнении задания используется прием театрализации: чтение монологических и диалогических текстов по ролям. Установка: Sie bekommen Stadtkarten und Sprachkarten. Verwenden Sie die richtige Konstruktion der Konjunktivstimmung mit unterschiedlichen Betonungen und zeichnen Sie den Weg des Partners auf Ihrem Stadtplan ein. Arbeiten Sie mit Ihrem Partner. Person A fragt nach und Person B antwortet. Muster: Du möchtest am Abend mit Freunden kochen und musst noch etwas einkaufen... Ich würde gern im Supermarkt etwas kaufen, um etwas mit den Freunden zu kochen. Выполнение задания сопровождается пантомимическими этюдами.

Проведенная нами интеграция приемов театрализации и игровых театрализованных упражнений в учебный процесс доказала, что они способствуют не только развитию дискурсивной компетенции, но и расширению кругозора, пластики и игровых навыков обучающихся, преодолению языковых барьеров и психологических ограничений в иноязычном общении.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 446 с.
2. Амерханова О.О. Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. № 5 (19). С. 216–221.
3. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ № 1897 от 17.12.2010 в ред. от 29 апреля 2019 [Электронный ресурс] URL: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения: 19.04.2022).

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ VR-ЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ В 6-м КЛАССЕ

THE USE OF VR-LINGUAL LEARNING TECHNOLOGY IN TEACHING SPEAKING IN THE 6th GRADE

Д.Н. Каропчук

D.N. Karopchuk

Научный руководитель Т.Б. Исаева
Scientific adviser T.B. Isaeva

VR-лингвальное обучение, виртуальная реальность, иностранные языки, обучение говорению, основная школа.

В статье рассматривается технология VR-лингвального обучения; даются основные понятия; выделяются основные принципы использования компьютерных технологий в образовании; представляются типы восприятия виртуальной реальности; анализируется апробированный урок с применением виртуальной реальности.

VR-linguistic training, virtual reality, foreign languages, speaking training, middle school.

The article discusses the technology of VR-lingual learning; the basic concepts are given; the basic principles of the use of computer technologies in education are highlighted; the types of perception of virtual reality are presented; the tested lesson with the use of virtual reality is analyzed.

Образовательный процесс во всем мире немислим без использования современных технологий. В настоящее время интеграция технологии виртуальной реальности является залогом модернизации системы образования. Педагогические научные исследования в области технологии VR-лингвального обучения характеризуются динамикой роста и развития. Понятие «виртуальная среда» появилось в конце XX в., оно было обусловлено изобретением и внедрением компьютеров. Под виртуальной средой, по мнению Я.Ю. Ленсу, понимается «информационная среда, существующая внутри сгенерированного компьютером информационного пространства и включающая содержательные тексты, графические и видеоматериалы, звуковое оформление» [Ленсу, 2014]. Он подчеркивает, что виртуальная среда существует только при условии действия включенного компьютера.

В.В. Борщева выделяет термин «виртуальная реальность в языковом образовании», по ее мнению, это виртуальное пространство, созданное компьютерной программой и воспроизводящее социокультурную реальность стран изучаемого языка [Борщева, 2018]. Можно сделать вывод, что учащийся становится участником языковой, культурной, социокультурной или коммуникативной ситуации.

Важным является понятие «технология VR-лингвального обучения», которое понимается как процесс развития личности учащегося, имеющий целена-

правленный характер и осуществляемый в условиях симуляции коммуникативной среды путем погружения в виртуальную реальность, созданной средствами VR-технологий.

Необходимо отметить, что основными принципами использования компьютерных технологий на уроках иностранного языка можно считать следующие: 1) принципы изучения языка; 2) принципы вовлечения в обучение; 3) стандарт для учителей иностранного языка и обучающихся; 4) руководства для использования технологии в контексте образования. В рамках технологии виртуальной реальности выделяют три основных составляющих, влияющих на познавательную деятельность учащихся: трехмерные изображения, анимация, эффект присутствия. Влияние на учащегося происходит, прежде всего, со стороны трехмерных образов, что проявляется во взаимодействии с объектами виртуальной реальности, дополнении понятий, конкретизации форм – развиваются когнитивные процессы. Применяемые анимационные эффекты воздействуют на возможность любого перемещения объекта в виртуальном пространстве. Эффект присутствия, в свою очередь, влияет на мотивацию учащихся.

Существуют разные способы использования технологии виртуальной реальности в образовательном процессе. Важно отметить, что программное обеспечение основано на видах восприятия виртуальной реальности, выделенных Дж. Линовесом [Linowes, 2018].

1. Диорама. Наблюдение происходит от третьего лица.

2. Восприятие от первого лица. Наблюдение происходит при помощи включения сценария в виде свободно перемещающегося аватара.

3. Интерактивная виртуальная среда. Ключевым отличием от восприятия от первого лица является наличие дополнительной функции – участник может взаимодействовать с включенными в виртуальную среду объектами, которые имеют какую-либо реакцию на действия.

4. Создание 3D-контента. В виртуальной реальности можно создавать собственный контент, испытываемый в искусственно созданной среде.

5. Движение по рельсам. Участник перемещается сквозь среду, или происходит перемещение и изменение среды относительно участника.

6. 360-градусный обзор. Панорамные снимки проецируются на внутреннюю поверхность сферы, участник погружается в центр сферы и имеет возможность осмотреть все вокруг.

7. Общение в VR происходит посредством размещения нескольких игроков в одном и том же виртуальном пространстве и коммуникации между ними.

Теоретические положения были апробированы при помощи речевого симулятора «Digital World Education» в рамках технологии VR-лингвального обучения. Занятие можно разделить условно на подготовительную стадию и основную. На подготовительной стадии снимаются языковые трудности, на основной стадии происходит погружение в виртуальную реальность. В эксперименте были проведены два занятия по теме «Моя семья» в контрольной и экспериментальной группе 6-го класса.

Анализ результатов педагогического эксперимента показывает, что экспериментальная группа, проходившая этап симуляции, показала более высокие результаты в сравнении с контрольной группой, в которой урок проводился по традиционной форме обучения. Результат, соответствующий критерию правильности и уместности в экспериментальной группе, оказался выше на 5 %, чем в контрольной группе. Результат, оценивающий объем ответов учащихся, на 14 % выше в экспериментальной группе в сравнении с объемом количества слов в контрольной группе. Однако были выявлены некоторые затруднения обучающихся в процессе прохождения сценариев в VR. Проблемы связаны с изучением нового цифрового инструмента и с пространственной навигацией, поэтому необходимо отметить важность периода адаптации, во время которого обучающиеся знакомятся с возможностями нового цифрового инструмента.

Таким образом, применение технологии VR-лингвального обучения открывает новые подходы для практического изучения английского языка, модернизирует образовательные процессы, требующие свежего методологического подхода.

Библиографический список

1. Борщева В.В. Виртуальная реальность в языковом образовании: потенциал технологии // Педагогика и психология образования. 2018. С. 64–70. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-v-yazykovom-obrazovanii-potentsial-tehnologii/viewer>
2. Иванова А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения // Стратегические решения и рискменеджмент. 2018. С. 88–107. URL: <https://doi.org/10.17747/2078-8886-2018-3-88-107>
3. Ленсу Я.Ю. На пути к виртуальной реальности (из истории зарождения представления о виртуальной реальности) // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1 (37). С. 71–76.
4. Cromby J., Standen P., Brown D. Using Virtual Environments in Special Education // VR in the Schools. 1995. № 1 (3). P. 1–4.
5. Linowes J. Unity Virtual Reality Projects Second Edition. 2018. 481 p.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE VIA QUEST-TECHNOLOGY

Д.М. Лапшин

D.M. Lapshin

Научный руководитель Н.Н. Казыдуб
Scientific adviser N.N. Kazydub

Квест-технология, иноязычная коммуникативная компетенция, системно-деятельностный подход.

В статье рассмотрено содержание понятия «квест-технология» и представлен опыт применения данной технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в средней школе.

Quest-technology, foreign language communicative competence, system and activity-based approach.

The article ponders on the notion of quest-technology and presents a case of its use for developing foreign language communicative competence in secondary school.

Одной из основных целей обучения иностранному языку является формирование поликультурной личности, способной осуществлять эффективную коммуникацию на иностранном языке в естественной (аутентичной) среде. Эта задача решается посредством развития комплекса компетенций: языковой, социокультурной, коммуникативной. Овладение этими компетенциями значительно расширяет потенциал обучающегося в плане осуществления коммуникативной деятельности в координатах иной культуры. Обучающийся приобретает умение не только понимать и анализировать информацию на иностранном языке, но и вступать в межкультурное общение, зная особенности национального менталитета. Важно отметить, что коммуникативная компетенция подразумевает не только ведение диалога на иностранном языке, но и преодоление существующих стереотипов, а также воспитание толерантности к представителям иных культур. В современной образовательной среде развитие иноязычной коммуникативной компетенции осуществляется на основе применения нового методического инструментария, в частности интерактивных технологий. Значительным обучающим потенциалом в плане развития коммуникативных умений обладает квест-технология [Игумнова, Радецкая, 2016; Зимняя, 2004; Dodge, 2002; March, 2]. Цель данной статьи – представить опыт применения квест-технологии

для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на уровне среднего общего образования.

Прежде всего обозначим основные понятия данной работы: коммуникативная компетенция и образовательный квест.

Коммуникативная компетенция определяется как сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности [Зимняя, 2004].

Образовательный квест – интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями или игрой по определенному сюжету [Игумнова, 2016].

В рамках исследования было разработано и проведено учебное занятие в формате квеста для группы учащихся десятого класса по теме: «Nutritionist's Agency». Образовательный квест включал ряд этапов, содержание которых отражало задачи по формированию языковых навыков и развитию умений устной и письменной речи в обозначенной выше тематической области.

Первый (вводный) этап – деление на команды и знакомство с сюжетной историей квеста. Учащиеся разбиваются на 4 команды по 3–4 человека. Квест состоит из ряда заданий, которые последовательно выполняются каждой командой. Задания представляют собой серию постепенно усложняющихся подквестов, которые готовят обучающихся к выполнению итогового творческого задания. Обучающиеся выполняют задания, которые сформулированы в виде обращений клиентов к диетологам – сотрудникам агентства. При условии исполнения обращений и правильного выполнения поставленных задач агентство получает повышение рейтинга. Если задачи не решены или решены неверно, рейтинг агентства понижается. Прохождение каждого этапа дает возможность перейти к следующему. В итоге побеждает та команда, чье агентство получило максимальный рейтинг.

На этапе собственно квеста обучающиеся выполняли ряд усложняющихся подквестов. Первое задание – разминочное – представляло собой повторение тематического вокабуляра. Второе задание – аудирование – было направлено на извлечение релевантной информации из аутентичного диалога. Третье задание – письменное – было нацелено на формирование (грамматического) навыка конструирования условных предложений. Четвертое задание – говорение – решало задачу развития умений диалогической речи с целью запроса информации. Пятое задание – передача информации в форме монологического высказывания, что способствовало развитию умения обрабатывать информацию и излагать ее логично и последовательно.

В ходе прохождения квеста обучающиеся продемонстрировали умение работать в команде. Каждый обучающийся смог проявить свои сильные стороны в том или ином виде познавательной и коммуникативной деятельности. Следует положительно оценить и такой фактор, как осуществление обучения в малой группе при организации работы в команде.

Опыт применения квест-технологии для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в средней школе показал ее преимущества в плане создания мотивирующей иноязычной образовательной среды.

Библиографический список

1. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 01.04.2022).
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
3. Dodge B. WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. 2002 [Электронный ресурс]. URL: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> (дата обращения: 02.04.2022).
4. March T. What WebQuests Are (Really) 2005 [Электронный ресурс]. URL: http://web.archive.org/web/20050623222307/http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp (дата обращения: 01.04.2022).

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ МНОГОЗАДАЧНОСТИ НА АКАДЕМИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

DIGITAL MULTITASKING EFFECT ON SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC PROGRESS

Б.О. Лузин

B.O. Luzin

Научный руководитель А.В. Коршунова
Scientific supervisor A.V. Korshunova

Многозадачность, мультимедиа, академические результаты, цифровые технологии.

Стремительная цифровизация образования создает постоянные ситуации многозадачности в современном образовательном процессе. Метаанализ источников показывает, что обучение в режиме цифровой многозадачности приводит к снижению академических показателей.

Academic results, digital technologies, multitasking, multimedia.

The rapid digitalization of education creates constant situations of multitasking in the modern educational process. A meta-analysis of sources shows that learning in the mode of digital multitasking results in lower academic performance.

Дети поколения Z выросли во время бума цифровых технологий, у них с ранних лет был доступ к мобильным компьютерам (смартфонам, планшетным компьютерам) и скоростному Интернету. Многие научились пользоваться мобильными приложениями еще до того, как научились читать и писать. Несомненно, это накладывает отпечаток на образовательный процесс в современной школе. Так, дети пользуются телефонами на занятиях в учебных целях (онлайн-словари, энциклопедии, электронные оболочки для тестов и т.д.). Более того, на уроках на постоянной основе используются мультимедийные презентации, совмещающие разные типы информации.

Результаты исследования, проведенные ученым Г.У. Солдатовой, показывают, что цифровые медиа являются для подростков своеобразным модусом существования [Soldatova, Rasskazova, 2019]. В опроснике о привычках, связанных с использованием Интернета, более половины испытуемых в возрасте 12–17 лет отметили: «Я не вижу разницы между онлайн и офлайн», «Я живу в двух мирах сразу» и «Я переключаюсь между мирами в зависимости от ситуации». С учебой Интернет охотно совмещают подростки старшего возраста: так, около четверти детей от 14 до 17 сидят в Интернете во время уроков (варианты ответа «всегда» и «часто»). Если современный урок представляет собой ситуацию постоянной многозадачности, необходимо выяснить, каким образом многозадачность коррелирует с результатами обучения.

В 2009 г. профессор психологии Лора Л. Боуман из Университета Центрального Коннектикута провела исследование, оценивающее влияние многозадачности

на понимание текста и скорость чтения. Было отобрано 59 добровольцев, участников поделили на две группы. Всем участникам нужно было прочитать длинный отрывок из университетского учебника по психологии и затем пройти тест на понимание прочитанного. Контрольная группа работала в полной сосредоточенности без отвлекающих факторов, участникам экспериментальной группы периодически приходили короткие сообщения бытового характера в духе: «Какие курсы ты собираешься выбрать в следующем семестре?» или «Сколько страниц нам нужно прочитать по истории?». Результат эксперимента показал, что участники в обеих группах смогли достичь одинакового уровня понимания текста, но «многозадачникам» пришлось потратить приблизительно на 50 % больше времени, чем членам группы, которые не переписывались во время чтения. «Студентам, которые ведут активную и насыщенную событиями жизнь, может показаться, что они достигают большего с помощью многозадачности, но в действительности им требуется больше времени для достижения того же уровня производительности для решения учебных задач, что и для тех, кто применяет многозадачность ограниченно», – говорит Боуман [Bowman, 2009].

Против многозадачности в школе выступают и ученые из других областей. Джон Медина, специалист в области молекулярной биологии, считает, что мозг абсолютно не способен к многозадачности. Люди способны только к быстрому переключению между различными задачами, при этом при каждом переключении тратится большое количество энергии и времени. Медина считает, что, исключив многозадачность, можно повысить собственную эффективность до 60 % в некоторых видах задач. Однако школьная среда – это ситуация постоянной многозадачности, как считает биолог. Свести всю активность ребенка только к учебе в школьном окружении невозможно, если мы не хотим превратить школу в тюрьму, дети будут неизбежно отвлекаться друг на друга. Медина приходит к интересному выводу: он считает, что современная классно-урочная система как институт порождает слишком много ситуаций многозадачности, поэтому необходимо поместить ребенка в такую учебную среду, где он не будет отвлекаться на сверстников – перевести его на домашнее обучение [Игнатова, 2015].

В исследовании Hambrook & Gay из Центра взаимодействий человека и компьютера в Университете Корнелл приводятся результаты исследования долгосрочного воздействия цифровых технологий на академическую успеваемость студентов [Hambrook, Gay, 2003]. В исследовании одной группе студентов колледжа было разрешено использовать ноутбуки во время лекции, а другой группе нет. Ноутбуками разрешалась пользоваться на всех лекциях на протяжении всего семестра. Преподаватель поощрял использование поисковых машин и учебных конференций в мессенджерах во время занятий, побуждая их дополнять информацию из учебников статьями из Интернета и делиться ею с одноклассниками. Студенты, использующие ноутбуки, набирали меньше баллов по традиционному тесту памяти на содержание лекции, однако получили хорошие оценки (B+ и выше) за итоговую работу по окончании курса. Ученые подчеркивают, что курс использовал нетрадиционную систему и расплывчатые критерии.

Если бы критерии оценивания были более стандартными, т. е., балл ставился в зависимости от объема усвоенного материала непосредственного из курса, а не за творческую работу, инициативность и использование дополнительных источников, то оценки за курс у студентов из группы «мультизадачников» были бы куда ниже.

Таким образом, ряд исследований показывает, что многозадачность, в особенности цифровая, негативно сказывается на учебных навыках обучающихся. «Многозадачникам» требуется в полтора раза больше времени, чтобы качественно усвоить столько же информации, сколько людям, которые стараются не работать в многозадачном режиме. Использование подключенных к Интернету ноутбуков на занятии и поощрение к поиску информации из дополнительных источников параллельно течению урока приводит к снижению процента запоминаемой учениками информации. Из этого следует, что учителям необходимо иметь в виду сниженные когнитивные способности учеников на уроке и уделять большое внимание дисциплине, чтобы снизить негативные эффекты расщепленного внимания.

Библиографический список

1. Игнатова Н.Ю. Цифровая многозадачность и обучение студентов // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 4 (60). С. 33–43.
2. Bowman L. Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading // Computers & Education. Elsevier Publishing. 2010. Vol. 54, is. 4, May. P. 927–931.
3. Hembrooke H., Gay G. The Laptop and the Lecture: The Effects of Multitasking in Learning Environments // Journal of Computing in Higher Education – Fall. 2003. Vol. 15 (1). P. 147–166.
4. Soldatova G., Rasskazova E. Digital socialization of russian adolescents: Internet as constant dimension of any activities // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2019. Vol. 64. P. 693–701.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

STYLISTIC FEATURES OF THE AMERICAN POLITICAL DISCOURSE

Я.В. Лыга

Y.V. Lyga

Научный руководитель Н.В. Колесова
Scientific adviser N.V. Kolesova

Дебаты, стилистический анализ, политический дискурс, стилистические приемы.

В статье выявляются характерные стилистические особенности американского политического дискурса. Приводятся данные о наиболее употребительных стилистических средствах, используемых американскими политиками во время дебатов. Проводится анализ речевых стратегий ораторов, выявляются общие тенденции в американском политическом дискурсе.

Debates, stylistic analysis, political discourse, stylistic devices.

The article describes the distinctive stylistic features of the American political discourse. It gives the data about the stylistic devices most commonly used by American politicians during the debates. The article presents the analysis of the orators' speaking strategies and represents the common tendencies of the American political discourse.

Сегодня политическая сфера жизни общества привлекает все больше внимания, поскольку политика влияет на подавляющее большинство людей. В связи с этим огромную значимость имеют работы ученых-лингвистов, занимающихся исследованием речей, произносимых в контексте политического дискурса, например во время дебатов. Результаты стилистического анализа дебатов могут заинтересовать широкий круг лиц: представителей науки, людей, желающих научиться эффективно выступать на публике, а также тех, кто изучает материалы дебатов на иностранном языке, чтобы углубить собственные знания в иностранном языке. Данная статья посвящена особенностям американского политического дискурса на примере теледебатов между Дональдом Трампом и Джо Байденом.

В нашей работе будет использоваться определение политического дискурса, данное С.В. Кузьминой, которая рассматривает его как способ толкования социальной реальности в ключевых политических терминах [Кузьмина, 2011, с. 55]. Согласно И.Р. Гальперину, в рамках дебатов используется публицистический стиль речи, функцией которого является воздействие на читателя или слушателя с целью убедить его в верности выдвигаемых положений или вызвать в нем желаемую реакцию на сказанное не столько логически обоснованной аргументацией, сколько силой, эмоциональной напряженностью высказывания [Гальперин, 1958, с. 405–406].

Материалом исследования послужили выступления Д. Трампа и Дж. Байдена во время предвыборных теледебатов 2020 г. Дональд Трамп во время дебатов широко использовал аллюзии к текущим событиям в мире, например к пандемии коронавируса, что видно по его высказыванию, эффект которого усиливается анафорическими повторами и параллельными конструкциями:

And, by the way, when you talk about numbers, you don't know how many people died in China. You don't know how many people died in Russia. You don't know how many people died in India.

Джо Байден также ссылается на пандемию коронавируса, усиливая эффект своей речи риторическими вопросами к аудитории:

How many of you got up this morning and had an empty chair at the kitchen table because someone died of COVID? How many of you are in a situation where you lost your mom or dad and you couldn't even speak to them, you had a nurse holding a phone up so you could in fact say goodbye?

В речи американских политиков также заметно широкое применение анафоры. Так, Дональд Трамп, говоря о реформах в американском здравоохранении, использует целый ряд анафорических повторов:

Obamacare is no good. We made it better and I had a choice to make very early on. We took away the individual mandate. We guaranteed pre-existing conditions, but took away the individual mandate.

Джо Байден также часто прибегал к анафорам, в том числе для критики своего оппонента:

He sends out wishful thinking. He has Executive Orders that have no power. He hasn't lowered drug costs for anybody. He's been promising a healthcare plan since he got elected. He has none, like almost everything else he talks about. He does not have a plan. He doesn't have a plan. And the fact is this man doesn't know what he's talking about.

Участники дебатов широко включали в свои речи повторы. Так, Дональд Трамп использует лексический повтор, чтобы подчеркнуть, что его президентские полномочия еще на закончились:

During that period of time, during that period of time, we have an opening. I'm not elected for three years. I'm elected for four years.

Джо Байден в своей речи подчеркивает важность проблемы расизма в США при помощи анафоры и синонимического повтора:

It's about equity and equality. It's about decency. It's about the constitution. And we have never walked away from trying to require equity for everyone, equality for the whole of America.

Таким образом, для американских политиков во время дебатов характерно обширное применение аллюзий, повторов и анафорических повторов, а также многих других стилистических средств. Аллюзии на текущие мировые события и на события американской политики используются ораторами, дабы привлечь внимание аудитории к наиболее важным проблемам, а также дискредитировать оппонента за допущенные политические ошибки, в то время как повторы, анафоры

и другие стилистические средства служат тому, чтобы сосредотачивать внимание слушателей на речах ораторов, оказывать на слушателей дебатов эмоциональное воздействие.

Стоит отметить, что описанные выше особенности дебатов в рамках американского политического дискурса соответствуют характерным особенностями публицистического стиля речи.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 458 с.
2. Кузьмина С.В. Политический дискурс как неотъемлемая часть политической коммуникации // Известия Саратовского университета. 2011. Т. 11. Сер.: Социология. Политология. № 2. С. 54–55.
3. Donald Trump & Joe Biden 1st Presidential Debate Transcript 2020 // Rev Speech-to-Text Services. 2020. 29 сентября [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020> (дата обращения: 18.12.2021).

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ON THE LEARNING MOTIVATION OF THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES STUDENTS

В.В. Марсова

V.V. Marsova

Мотивация, обучение, иностранный язык, педагогика, студенты.

В статье обсуждается проблематика мотивации студентов к обучению на факультете иностранных языков, приводятся результаты исследования по данной теме, формулируются основные выводы.

Motivation, training, foreign language, pedagogy, students.

The article discusses the problem of motivation of students to study at the faculty of foreign languages. The results of the research on this issue and main conclusions are also given.

Проблема качественной подготовки специалистов в вузе актуальна в настоящее время. Это в значительной степени касается работы с обучающимися институтами и факультетами иностранных языков – будущих преподавателей и учителей иностранного языка. Одной из важных задач при осуществлении образовательного процесса в данном случае является формирование интереса к обучению на факультете/в институте, а не только к изучению иностранных языков.

Проблема мотивации разработана в трудах таких ученых, как П. Янг, У. Мак-Дуголл, У. Джеймс, И.П. Павлов и др. Существуют разные подходы к ее рассмотрению. На сегодняшний день мотивация исследована не полностью, отсутствует единая теория и методика ее изучения, что предоставляет широкое пространство для исследовательской деятельности.

В рамках нашего исследования нами было проведено анкетирование, в основу которого положена методика, разработанная Е.П. Ильиным и направленная на выявление мотивации человека к обучению в вузе, а также отражающая адекватность выбора той или иной профессии (как результата обучения) и степень удовлетворенности своим выбором [Ильин, 2002].

Выборка первой группы участников тестирования в количестве пятидесяти человек (приблизительно половина потока) была составлена из обучающихся первого курса факультета иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева. Вторая группа участников в количестве пятидесяти человек – обучающиеся пятого курса (пятилетний бакалавриат).

Исследование показало, что в группе опрошенных № 1 (первокурсники) одними из лидирующих были статусно-позиционные и, по сути, смежные с ними мотивы социального и личного престижа (70 % ответили «да» на, по крайней мере, один вопрос из соответствующих групп), аналогичный результат

показали учебно-познавательные и прагматические мотивы (70 %). Кроме того, 70 % как максимальное значение было отмечено в профессионально-ценностных и широких социальных мотивах, которые подразумевают интерес к профессии (а не только и не столько ее престиж).

Половина протестированных (50 %) продемонстрировали наличие у них традиционно-исторических мотивов, в частности «мне без диплома нельзя», «не отстать от родителей, они профессионалы». 70 % заявили, что «в наше время без ВО нельзя». Коммуникативные мотивы при обучении (расширение круга общения посредством повышения своего интеллектуального уровня и новых знакомств) оказались актуальны для 60 % опрошенных. Следует отметить, что 30 % участников тестирования руководствовались (в том числе) эстетическими мотивами – желанием получить удовольствие и развить способности.

Считаем важным упомянуть о том, что, как отмечают сами студенты, к изучению того или иного иностранного языка, а часто и к поступлению на иняз, их приводит именно любовь к фильмам, музыке, моде, театру, а также к иным проявлениям искусства и шоу-бизнеса страны изучаемого языка. Однако в рамках данной статьи мы не рассуждаем о резонности и(ли) ошибочности подобного рода мотивации к обучению в вузе. В продолжение вышесказанного добавим, что показатель по неосознанным мотивам достиг в своем максимуме 80 %, – опрошенные «не имели достаточных знаний о профессии» (вопрос № 50).

Отметим, что в данном исследовании понятие «неосознанный мотив» отнюдь не означает недостаток интеллекта, безответственность или инфантильность тестируемого; оно включает в себе полное или почти полное отсутствие какой-либо заинтересованности (в т.ч. финансовой) в той или иной профессии, отсутствие связи себя с данной профессией, отсутствие (либо отсутствие более или менее четкого) представления о получаемой профессии, отсутствие «осознания» того, зачем ему(ей) нужна именно эта конкретная профессия (в данном случае преподаватель иностранного языка), а не любая другая. Типичные примеры: «лишь бы не в армию», «поступил, куда получилось быстрее и проще», «без образования сегодня нельзя», как уже упоминалось выше, последнее клише может относиться и к традиционно-историческому мотиву, и, как правило, оно идет в совокупности с предпоследним: «диплом нужен обязательно – идем туда, где проще».

В срезе пятого курса (группа № 2) наблюдается лидирующая позиция мотивов социального и личного престижа и прагматических мотивов (80 %). Мотивация, основанная на традиционно-исторических мотивах, равно как и на профессионально-ценностных, остается на прежнем, высоком уровне (70 %). В то же время показатель наличия коммуникативных и эстетических мотивов снизился до 40 и 20 % соответственно, а учебно-познавательных – до 50 %, вероятно, по причине того, что «влюбленность» в язык более или менее прошла, определенные способности к концу обучения уже развиты, а все возможные и нужные знакомства заведены.

Еще раз подчеркнем, что последнее утверждение носит характер предположения и требует проверки, возможно, отдельного опроса, поскольку в закрытом тесте причину ответа установить невозможно. То же касается и неосознанных мотивов, чей показатель в своем максимуме снизился до 50 % (вопрос № 50), и, находясь в рамках научного подхода, на данный момент можно лишь предполагать, что причиной послужил т.н. «отсев» лишних людей.

Сравнительно-сопоставительный анализ двух групп опрошенных (первый и пятый курсы) позволил сделать вывод об усилении с течением времени влияния прагматических мотивов, направленных на достижение материального благополучия, а также мотивов социального и личного престижа, направленных на самоутверждение через профессию. Вместе с тем коммуникативные и эстетические (т.н. «романтические») мотивы, что, в принципе, известно, ослабевают от начала обучения в вузе к его окончанию.

Также немаловажно отметить наличие отрицательной динамики у неосознанных мотивов – она выступает как показатель более осознанного подхода к освоению профессии у старшекурсников. Уровень актуальности профессионально-ценностного мотива (безусловная любовь к профессии и желание приносить пользу), который в идеале должен стремиться к 100 %, в свою очередь, не имеет отрицательной динамики, что можно интерпретировать как наличие среди обучающихся определенного «костяка», адекватно выбравшего будущую профессию.

Работа, проделанная в рамках данной статьи, оставляет место для дальнейшей дискуссии и имеет перспективу продолжиться в направлении изучения возможностей влияния на мотивацию студентов как в сторону повышения, так и, наоборот, усиления определенных мотивов, необходимых для более глубокого и вдумчивого овладения профессией.

Библиографический список

1. Джеймс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
3. Павлов И П. Собрание сочинений. М.: Изд-во АН СССР. Т. 3, кн. 1, 1951. 439 с.
4. McDougall W. Outline of psychology. N.Y.: Chicago C. Scribner's Sons, 1923. 456 p.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

THE USE OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING FOR DEVELOPING SPEECH SKILLS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES STUDENTS

В.А. Мисюра

V.A. Misiura

Научный руководитель Н.Н. Казыдуб
Scientific adviser N.N. Kazydub

Дидактика, иностранные языки, предметно-языковое интегрированное обучение, коммуникативные умения, ролевая игра.

В статье описывается опыт применения предметно-языкового интегрированного обучения при подготовке будущих учителей информатики и математики, рассматриваются особенности этого метода и его проблемные области.

Didactics, foreign languages, CLIL, communicative skills, role play.

The article describes an attempt of CLIL (Content and Language Integrated Learning) implementation in bilingual education, its features and potential difficulties of its use in educating Information Technologies and Mathematics teachers.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью совершенствования процесса обучения в высшей школе путем введения новых методов, подготавливающих будущих специалистов к успешному применению английского языка в профессиональной коммуникации. К таким методам относится предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), в рамках которого иностранный язык рассматривается одновременно как цель и как средство обучения. Содержание этого метода раскрывается в исследованиях российских и зарубежных ученых, среди которых: Л.П. Халяпина (2017), А.Г. Соломатина (2018), Л.Л. Салехова (2008), Э.Г. Крылов (2019), D. Marsh (2001), M.J. Martín, D. Coyle (2010).

Цель исследования – выявление обучающего потенциала метода CLIL для формирования устно-речевых умений студентов, обучающихся по профилям «Математика и информатика».

Базовыми для настоящего исследования являются следующие понятия: предметно-языковое интегрированное обучение, ролевая игра, коммуникативные умения.

В настоящее время методика предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning – CLIL) активно внедряется

в учебный процесс в высшей школе. В неязыковых вузах делается акцент на формировании у студентов способности к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач профессиональной сферы.

Опытное исследование проводилось в группе обучающихся первого курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки «Математика и информатика». В качестве требования к уровню подготовки специалистов для данного направления обозначается умение коммуницировать на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. В рамках данного исследования было разработано и апробировано занятие с применением метода CLIL по теме: «Types of computers». Целью занятия явилось развитие умения конструирования диалогической речи в ситуации профессионального общения. Преподавателем были составлены ситуации для ролевой игры. Пример 1. Сравнительная таблица электронных устройств.

Name	Honor magic book	Apple iPad	Lenovo Chromebook	Motorola MC75A	Dell – G15
Type	laptop	tablet	chromebook	handheld	notebook
Power	2.40GHz-	1.80GHz	2.20GHz	1.40GHz	4.60GHz
Operating system	Windows 11	Apple A10 Processor	Google Chrome OS	Android	Windows 10
Screen size	15 inch	9–7 inch	13 inch	10 inch	16 inch
Weight	2.6 pounds	1.1 pounds	1.2 pounds	1 pound	2,8 pounds
Cost	83\$	199\$	90\$	60\$	150\$

Пример 2. Сценарий ролевых ситуаций для парной работы.

Task 7. Work in pairs.

Student A: You are a sales representative trying to sell your company's computer. You are presenting your product to the customer that needs PC for some reasons. Decide on the specification and complete the table below. Then try to persuade the customer to buy your product, by comparing two gadgets.

Computer features	Device 1	Device 2	Useful expressions
Name			<i>What computers would you order? (popular, reliable)</i>
Operating system			<i>What operating system does it run?</i>
Power			<i>What capacity does it have? (powerful)</i>
Screen size			<i>What size does it have? How big is it? (large, small)</i>
Weight			<i>How much does it weigh? How heavy is it? It weighs ... (heavy, lighter)</i>
Cost			<i>How much does it cost? It costs.. (expensive, cheap)</i>

Student B: You are a customer. You are considering buying a laptop that suits your needs. Find out all specifications of 2 models on offer. Decide which of the models is more suitable for you. Choose one of 3 reasons for using a computer.

1. You are a salesperson, who spends a lot of time visiting customers. You want a computer to carry with you to access data about your customers and record their sales.

2. You are a personal officer. You need a computer to keep staff records and to keep a daily of appointments. You also need a computer for writing letters.

3. You are a member of nuclear family. Your family wants a computer for playing games and entertainment, writing letters and calculating tax.

На этапе актуализации знаний задачей являлось повторение лексических единиц по тематике урока. Обучающимся были предложены упражнения на соотношение названий электронных устройств с картинками и определениями.

Задача предпросмотрового этапа заключалась в снятии возможных трудностей, возникающих при просмотре видеофрагмента. Обучающимся были заданы наводящие вопросы и предложены термины для описания компьютеров. Помимо этого, обучающимся была предложена культурологическая информация о соотношения дюймов к сантиметрам и фунтов к килограммам.

На аналитическом этапе перед обучающимися были поставлены две задачи: выделить критерии выбора электронного устройства, представленные в видео; отработать грамматический материал, необходимый для конструирования диалога. На данном этапе обучающиеся просматривали характеристики электронных устройств и выбирали наиболее подходящее для покупателя описание, актуализировали грамматическую тему: «Степени сравнения прилагательных» и выполняли подстановочные упражнения.

Задача интерактивного этапа заключалась в составлении подготовленного диалога-расспроса. Для реализации этой цели студентам был представлен сценарий ролевой игры по профессиональной тематике, в которой один обучающийся выступал в роли торгового представителя, а другой – в роли покупателя. Подготовка к составлению диалога началась с выбора двух электронных устройств из таблицы, обладающих наиболее подходящими для покупателя параметрами. Далее в парах обучающиеся сравнивали характеристики данных устройств и конструировали диалог. По завершении творческого этапа обучающиеся в парах представляли диалог для аудитории. Этап рефлексии позволил обучающимся осмыслить свои учебные действия в ходе занятия. Преподаватель подвел итоги занятия и организовал обсуждение наиболее успешных этапов аудиторной работы и этапов, вызвавших трудности.

Обобщая результаты, можно сделать вывод о том, что все задачи занятия были выполнены. Большинство обучающихся активно участвовали в обсуждении, проявляли инициативу в диалоге, задавали дополнительные вопросы. И лишь у небольшого количества обучающихся возникали трудности в части понимания терминов, что объясняется разным уровнем языковой компетенции студентов. Результаты, полученные в ходе занятия, подтверждают дидактический потенциал метода CLIL при обучении устной речи студентов неязыковых специальностей. Обучающиеся освоили лексические единицы по теме занятия и приобрели опыт применения предметных знаний на практике.

Библиографический список

1. Крылов Э.Г. Интегрированное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 450 с.
2. Намычкина Е.В. Методика CLIL в преподавании английского языка для профессионального общения в вузах пожарно-технического профиля. М.: ИНФРА-М, 2021. 189 с.
3. Coyle D. Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 152 p.

СПОСОБЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗА БУДУЩЕГО В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

THE MEANS OF THE FUTURE WORLD CONSTRUCTION IN THE ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE

И.Е. Кламер

I.E. Klamer

Научный руководитель Н.Н. Казыдуб
Scientific adviser N.N. Kazydub

Образ будущего, дискурсивное конструирование, уровни дискурсивного конструирования, контраст, концепция новизны.

Статья посвящена рассмотрению способов конструирования образа будущего в англоязычном дискурсе. Выявлены уровни конструирования образа будущего – лексический, грамматический, стилистический.

Future, discursive construction, future world construction levels, contrast, “new” conception.

The article considers the means of the future world construction in the English-language discourse. The vocabulary, grammar, stylistic levels of the future world construction are revealed.

В последнее время в лингвистике проявляется интерес к понятию дискурсивного конструирования мира. Его основной идеей является то, что конструирующийся мир создается непосредственно говорящим, определяющим особенности данного мира [Кузнецова, 2005]. Конструирование мира происходит в рамках дискурса. Е.С. Кубрякова определяет дискурс как сложное коммуникативное явление, включающее в себя текст и экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста [Кубрякова, 2000].

Особый интерес представляет содержание образа будущего, дискурсивное конструирование которого определяется аксиологическим сценарием мира настоящего. Целью данной работы является определение способов конструирования образа будущего в англоязычном художественном дискурсе.

Прежде всего, отметим, что образ будущего имеет ценность новизны, что интерпретируется как инновационное развитие, обновленное состояние, способное изменить мир к лучшему.

Рассмотрим процесс конструирования образа будущего на примере фрагмента из пьесы Б. Шоу «Пигмалион». Центральная идея данного произведения заключается в том, что возможно сделать аристократку из малообразованной девушки. Главный герой профессор Хиггинс предлагает цветочнице заняться фонетикой, конструируя систему аттракторов: *You shall have boxes of them, barrels of them, every day. You shall live on them. Eh? And in future you shall have as many taxis as you want. You shall go up and down and round the town in a taxi every day. Think of that, Eliza* [Shaw, 2018, p. 4].

Способом конструирования образа будущего в данном фрагменте на грамматическом уровне выступает повтор, включающий лексему *shall* которая обладает деонтической модальностью, побуждает к действию и акцентирует неизбежность изменений (*You shall have boxes...; You shall live...; you shall have many taxis...; You shall go...*). Для интенсификации эмоционального побуждения используется повелительное наклонение (*Think of that...*). Эффективное манипулятивное воздействие осуществляется за счет повтора гиперболы в высказываниях (*...boxes of them, barrels of them...*), что способствует эмоциональному воздействию на адресата. Следует заметить, что глаголы-репрезентанты *have, live, go* обладают положительной коннотацией и создают новый мир будущего для этой девушки, таким образом имплицитно активируя прием контраста, где ее существующий мир противопоставляется новому.

Далее образ будущего получает развитие посредством использования глагола *will* со значением позитивного переживания будущего развития обытий: *He took out the photograph of Sarah [his wife] and pointed at the telephone and she [housemaid] nodded her head and smiled to encourage him, and he thought, she'll get on with Sarah, she will show her where to shop, she will teach her Russian words, she will like Sam* [Shaw, 4, p. 75]. Положительно окрашенные глаголы-репрезентанты *get on, show, teach, like*, транслирующие ценности сотрудничества, новизны, открытия и удовольствия конструируют заведомо новый светлый мир, имплицитно контрастирующий с миром существующим.

В рассказе Дж. Оруэлла “Скотный двор” [Orwell, 2021] образ будущего для обывателей скотного двора представляется светлым в связи с возможностью строительства шести мельниц, устранения Человека для общего благополучия и достижения счастья через труд:

– *We will build six windmills if we feel like it;*

– *Remove Man from the scene, and the root cause of hunger and overwork is abolished for ever.*

– *The truest happiness, he said, lay in working hard and living frugally.*

– «*Forward in the name of the Rebellion. Long live Animal Farm! Long live Comrade Napoleon! Napoleon is always right*» [Orwell, 2021, 5, p. 28].

Так данный образ создается за счет следующих способов.

На лексическом уровне с помощью семантики форм глаголов будущего времени (*build, abolish*), представляющих ценность изменений, усиленных семантическим смыслом глагола *like*. В добавление к этому метафора *man – the root cause of hunger and overwork*, представляющая человека как причину всех бед, мотивирует на изменения в обществе.

На грамматическом уровне конструирование светлого образа будущего осуществляется посредством условных предложения первого типа (*We will build six windmills if we feel like it*), императивной формы глагола (*remove*), пассивного залога (*is abolished*), превосходной степени прилагательного (*the truest*).

Рассматривая стилистический уровень конструирования образа будущего, то императивные предложения-лозунги (*Forward in the name of the Rebellion. Long*

live Animal Farm! Long live Comrade Napoleon!) создают диктующий тон неизбежных изменений.

Таким образом, образ будущего создается на трех уровнях: 1) лексическом; 2) грамматическом; 3) стилистическом. К способам конструирования образа будущего относятся: 1) лексический уровень – семантические формы глаголов-репрезентантов, аксиологически окрашенные глаголы, метафорическое высказывание; 2) грамматический уровень – модальные глаголы, превосходная степень прилагательных, условная форма предложений первого типа, пассивный залог, императивная форма глаголов, грамматически повтор; 3) стилистический уровень – императивные предложения-лозунги, повторы, гипербола, метафора, контраст.

Будущий мир на всех трех уровнях конструируется посредством концепции НОВИЗНЫ. К эффективным инструментам конструирования позитивного образа будущего относится прием противопоставления двух миров – старого и нового за счет следующих способов, таких как имплицитный контраст, формируемый при помощи аксиологически маркированных глаголов, транслирующих ценности «сотрудничества», «открытия» и «удовольствия», повтора и деонтической модальности, примененных для интенсификации эмоционального воздействия.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. М.: Инион Ран, 2000. С. 7–25.
2. Кузнецова В.В. Реализация принципа корпоративности в английском групповом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2005.
3. Orwell G. *Animal Farm*. М.: Alma Books, 2021. 124 p.
4. Shaw B. *Pygmalion*. М.: Create Space Independent Publishing Platform, 2018. 76 p.

ПРИМЕНЕНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

USE OF AN EDUCATIONAL GAME IN THE PROCESS OF DEVELOPING A GRAMMATICAL SKILL IN BASIC GENERAL EDUCATION

Е.А. Коновалова

E.A. Konovalova

*Научный руководитель А.В. Смирнова
Scientific adviser A.V. Smirnova*

Обучающая игра, грамматика английского языка, обучение грамматике, грамматический навык, грамматическая игра.

В статье рассмотрены возможности применения обучающих игр на уроках английского языка на уровне основного общего образования. Представлены игры, которые помогут учителю сформировать у обучающихся навыки работы с грамматическими конструкциями. Статья раскрывает значимость обучающих игр как средства развития грамматических навыков.

Educational games, English grammar, grammar teaching, grammatical skill, grammatical game.
The article discloses the possibilities of using educational games at English lessons at the level of basic general education. The article presents classroom games which may help teachers to form students' skill of using grammatical constructions. The article reveals the importance of educational games as means of developing grammatical skills.

Грамматический навык играет важную роль при обучении иностранному языку, так как именно грамматика выполняет функцию строительного материала речи и помогает сформировать навыки письменного и устного общения. Так как грамматика является одним из сложных аспектов языка, усвоение новых грамматических конструкций представляет значительную трудность для обучающихся. По этой причине многие учителя используют обучающие игры для формирования грамматического навыка.

Грамматический навык определяется методистами как синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности [Пассов, Кузовлева, 2010]. Обучающие игры – это игры, создаваемые педагогами с помощью методических средств и используемые во время занятия с целью обучения и воспитания обучающихся, они ориентированы на сферу ближайшего

развития учеников. Игра совмещает педагогическую цель с увлекательным для обучающихся мотивом деятельности и отличается от других видов игр своей содержательной основой [Еремина, Мещеряков, 2019].

Грамматические игры – это игры, которые направлены на закрепление, контроль грамматических конструкций, употребление форм глагола как в устной, так и в письменной речи [Селевко, 1998].

Исследование возможности применения обучающих игр на уроке английского языка осуществлялось на базе МАОУ СШ № 93 Свердловского района г. Красноярска. В ходе опытно-экспериментальной деятельности были разработаны дидактические материалы с применением обучающих игр, которые заключаются в развитии грамматических навыков обучающихся, путем активного вовлечения в учебную деятельность и создания естественных условий для многократного повторения и воспроизведения языкового материала. Грамматические игры были разработаны на базе УМК «Forward 8» в рамках изучения грамматической темы «Used to», относящейся к тематическому блоку Unit 3 «Growing up». В разработанный дидактический материал входят следующие обучающие игры: «Guess a celebrity», «Hat questions», «Musical intuition», «Memories», «Blast from the past».

1. «Guess a celebrity» / «Угадай знаменитость»

Время выполнения: 5–10 мин.

Задача: обучающиеся тренируют использование конструкции «used to» в утвердительной и отрицательной формах, учатся описывать картинки. Более того, данная игра помогает развивать речевые навыки и навыки аудирования.

Инструкция: на доске развешиваются парные портреты знаменитостей – как они выглядели раньше и сейчас. Обучающиеся по очереди описывают портреты выбранной знаменитости, задача остальных – догадаться, о ком идет речь.

2. «Hat questions» / «Вопросы из шляпы»

Время выполнения: 5 мин.

Задача: данная игра направлена на вопросительную форму конструкции «used to». Также игра помогает развивать слухопроизносительные навыки.

Инструкция: обучающиеся вытаскивают вопросы из шляпы или коробки и отвечают на них, используя конструкцию «used to».

Примеры вопросов

1) What did people use to eat 2000 years ago?

2) How did people use to make clothes in the past?

3) What did people use to wear 2000 years ago?

3. «Musical intuition» / «Музыкальная интуиция»

Время выполнения: 5–10 мин.

Задача: данное упражнение способствует развитию аудитивных навыков, памяти и внимания, а также речемыслительной деятельности.

Инструкция: обучающимся требуется прослушать песню и вставить конструкцию «used to» с используемыми глаголами. Затем происходят обмен листочками с соседом по парте и проверка ответов, после проверки все обучающиеся поют вместе (по желанию).

4. «Memories» / «Воспоминания»

Время выполнения: 5–10 мин.

Задача: данная игра позволяет отработать конструкцию «Used to» в утвердительной форме.

Инструкция: учитель показывает фразу на интерактивной доске или пишет на обычной «When I was a child, I used to (didn't use to)...». Далее учитель просит обучающихся написать 5–10 предложений с данной конструкцией. Например: When I was a child, I used to play football. После происходит проверка предложений.

1. «Blast from the past» / «Взрыв из прошлого»

Время выполнения: 10–15 мин.

Задача: данная игра помогает отработать отрицательную и утвердительную форму конструкции «Used to».

Инструкция: класс делится на группы по 3–4 человека в каждой. Затем учитель раздает карточки с темой (Family, education, communication, money, computers, housework), обучающиеся в группе должны сравнить предложенную вещь с прошлым, используя конструкцию «Used to». Например: Families used to be bigger than now.

Таким образом, обучающие игры, разработанные для темы «Used to», помогают создать положительную эмоциональную атмосферу во время занятий, вовлечь всех обучающихся в работу и показать, что в игровом процессе все равны. Данные игры направлены на эффективное усвоение грамматического материала в более доступной и интересной форме. Следовательно, обучающие игры помогают успешно сформировать грамматический навык.

Библиографический список

1. Еремина С.А., Мещеряков К.С. Использование элементов игры на уроках иностранного языка // Школьное образование. 2019. № 4. С. 58–63.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2010. 60 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1998. 256 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА (CLIL) В ОБУЧЕНИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

IMPLEMENTATION OF THE CONTENT-LANGUAGE
INTEGRATED APPROACH (CLIL)
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
BY MEANS OF USING LITERARY TEXTS
AT THE ENGLISH LESSON

М.А. Пшеничная

М.А. Pshenichnaia

Научный руководитель Е.А.Таранчук
Scientific adviser E.A. Taranchuk

Предметно-языковой интегрированный подход, ФГОС, language-driven education, текст, художественные тексты.

В статье рассматриваются предметно-языковой интегрированный подход в обучении иностранным языкам, его ключевые характеристики. В качестве возможного метода реализации данного подхода рассматривается работа с художественными текстами на уроке английского языка на примере работы с произведениями Р. Брэдбери «The Sound of Thunder» и А. Азимова «The Caves of Steel» в КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат».

Content and language integrated learning, FSES, language-driven education, text, literature texts.
This article discusses the content-language integrated approach in teaching foreign languages and its key characteristics. Utilization of literary texts at the lesson of English language is considered as a possible method for implementing this approach on the example of working with the works of R. Bradbury "The Sound of Thunder" and A. Azimov "The Caves of Steel" at the Krasnoyarsk Mariinsky Women's Boarding Gymnasium.

Новые образовательные стандарты делают акцент на практическом владении иностранным языком, выделяют необходимость использования иностранного языка для получения знаний из других предметных областей, а также делают акцент на межпредметном характере всего обучения, когда предметы подаются в комплексе и находятся в «симбиозе» друг с другом [Федеральные государственные..., 2010]. Несомненно, данные требования ставят перед преподавателями необходимость поиска новейших педагогических технологий. Одной из таких технологий является предметно-языковое интегрированное обучение, или CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Впервые термин CLIL был введен Дэвидом Маршем в 1994 г.: CLIL – это двойственный образовательный подход, в котором иностранный (дополнительный) язык используется для изучения и преподавания контента и языка с целью продвижения как содержания, так и языкового мастерства до заранее определенных уровней [Coyle, Marsh, Hood, 2010, с. 1], то есть при использовании такой технологии предмет изучается посредством иностранного языка, а иностранный язык в то же время изучается посредством предмета. В целом технология CLIL имеет разные варианты ее реализации. Так, Дэвид Марш, До Койл, Стив Дарн и др. выделяют два основных подхода к реализации технологии в процессе обучения: 1. Content-driven education (образование, ориентированное на содержание) – подход, при котором в центре обучения находится именно содержание той или иной дисциплины. 2. Language-driven education (образование, ориентированное на язык) – предполагает фокусирование на изучении иностранного языка через предметное содержание другой дисциплины. Конечная цель этого подхода – совершенствование языковых навыков обучающихся [Marsh, 2012, с. 149]. В контексте нашего исследования был выбран второй вариант реализации подхода – интеграция предметов «Литература» и «Английский язык» через использование художественных аутентичных текстов – отрывков из зарубежной литературы на занятиях по английскому языку.

Многие ученые в современной методике говорят о тексте как об основной единице содержания обучения иностранным языкам. Такой «текстоцентристский» подход основывается на роли и функциях текста в общении, на учете важности его способности нести любую информацию из всех областей знания. Аутентичный художественный текст является носителем обширной лингвокультурологической информации. С помощью текста возможна реализация всех основных видов речевой деятельности на уроке иностранного языка – чтения, аудирования, говорения и письма.

Интегрированные уроки английского языка с использованием художественных текстов были апробированы во время педагогической практики на базе КГБОУ «Красноярская Мариинская женская гимназия-интернат» г. Красноярск среди обучающихся 11 «А» класса. В качестве художественных текстов были выбраны отрывки из произведений Р. Брэдбери «The Sound of Thunder» и А. Азимова «The Caves of Steel».

Урок состоял из классических этапов работы с текстом. На предтекстовом этапе проводилась работа по мотивации обучающихся к прочтению текста. Им было предложено прочитать заголовок текста, посмотреть на картинку и сделать предположения о тематике отрывка, также проходило знакомство с биографией писателей, с их другими произведениями и обсуждалась жанровая принадлежность отрывка – «научная фантастика».

На этапе просмотрового чтения учащимся предлагалось заполнить карточки с кратким описанием сюжета рассказа, его главных героев, места действия. На этапе поискового, детального чтения учащиеся анализировали проблематику рассказа, причины поведения героев, мотивы и намерения автора. В качестве одного из таких заданий был выбран метод проблемного обучения «Кубик Блума».

На текстовом этапе также проводилась работа с лексикой из рассказов. Учащимся было предложено найти дефиниции к незнакомым словам, догадаться об их значении из контекста, подобрать синонимы, придумать собственные предложения с использованием новых лексических единиц. Отдельным этапом проходила работа над «филологической» стороной интегрированного урока. Учащиеся изучали особенности авторского стиля, знакомились с фигурами речи и тропами, искали их в отрывках. Одним из заданий на данном этапе было заполнение таблицы «Робот vs Человек»: для ее заполнения учащиеся должны были детально ознакомиться со стилем повествования автора, его особенностями.

На послетекстовом этапе осуществлялась работа над проблематикой рассказа. Одной из форм работы над отрывком из рассказа Р. Брэдли был диалог – учащиеся составляли диалоги о путешествии во времени, обосновывая свой выбор места, времени, событий, обстоятельств своего путешествия. При работе над проблематикой рассказа А. Азимова использовалась технология организации мышления «Метод 6 шляп». Сначала обсуждение проходило в парах, после – всем классом.

Последним этапом работы с художественным текстом был этап актуализации полученных знаний и навыков в речи. Учащимся было предложено написать небольшие рассказы на темы: «Эффект бабочки» и «Роботы в будущем», используя информацию, полученную на уроке.

После проведения интегрированных уроков, 10 из 13 учеников выразили желание посетить урок такого типа еще раз. 12 из 13 ответили положительно на вопрос о том, понравились ли им уроки такого типа. Количество учащихся, проявляющих интерес к чтению английских литературных произведений на уроке английского языка, возросло с 7 человек до 11 (из 13 присутствующих). Помимо этого, при проверке письменных творческих заданий было выявлено, что 80 % (11 из 13) обучающихся смогли продуктивно использовать в своих работах полученные на уроке знания и навыки, а именно: новую активную лексику из художественных текстов, литературные приемы в письменной речи и навыки работы с текстом (поисковое чтение, структурирование прочитанного, ответы на проблемные вопросы).

Таким образом, проведение интегрированных уроков в рамках подхода CLIL помогает достигнуть следующих целей: обучающиеся получают межпредметные знания и навыки, используют иностранный язык для коммуникации, получения новых знаний в других предметных областях, у обучающихся формируется стабильная мотивация к изучению иностранного языка, чтению литературы на иностранном языке, совершенствуются языковые навыки.

Библиографический список

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.04.2022).
2. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.
3. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory. University of Córdoba, 2012. 552 p.

ЧАСТОТНЫЕ СПОСОБЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ

WAYS OF TRANSFORMING PHRASEOLOGICAL UNITS' FREQUENCY IN ENGLISH ADVERTISING SLOGANS

К.А. Романенко

K.A. Romanenko

Научный руководитель А.В. Коршунова
Scientific supervisor A.V. Korshunova

Рекламные слоганы, языковая игра, фразеология, трансформированные фразеологизмы, двойная актуализация.

На материале англоязычных слоганов проанализированы и выявлены частотные способы трансформации фразеологических единиц, входящих в их структуру. К ним относятся случаи двойной актуализации значения фразеологизма и случаи замены компонентов в его составе.

Advertising slogans, speech play, phraseology, transformed phraseological units, double actualization.
The article presents the analysis of the English-language slogans incorporating various phraseological units. Frequency methods of these phraseological units' transformation were revealed including cases of double actualization and replacement of components.

Одним из критериев эффективности рекламного слогана является его выразительность, которая может достигаться путем использования автором различных образных средств [Бернадская, 2008, с. 8]. К таким, например, относится внедрение фразеологических единиц (далее – ФЕ) в структуру слоганов. Однако стоит заметить, что устойчивые выражения не всегда сохраняют свой исходный вид. Зачастую специалисты нарочно изменяют лексико-грамматическую целостность фразеологизмов, то есть трансформируют их с целью создания художественного эффекта [Морозова, 2003, с. 63].

Объектом наблюдения в данной статье стали 50 англоязычных слоганов, собранных путем сплошной выборки и содержащих различные ФЕ. Было выявлено, что в 28 случаях фразеологизмы не подвергаются семантическим и структурным изменениям (например, *Blow your Mind away* – Burger King; *An apple a day keeps the doctor away* – fruit shop). В остальных 22 случаях используются трансформированные ФЕ, анализ которых привел нас к следующим выводам.

1. Одним из самых частотных семантических способов преобразований (10 случаев из 22) является использование двойной актуализации – такого явления, при котором происходит восприятие не только фразеологического значения самой ФЕ, но и лексического значения ее отдельных компонентов. В данном случае фразеологические обороты не изменяют свою лексико-грамматическую целостность, однако наполняются новым или дополнительным содержанием. Продemonстрируем несколько показательных примеров.

The milk chocolate melts in your mouth, not in your hand – самый продолжительный рекламный слоган знаменитых конфет M&M's, включающий в себя ФЕ *to melt in one's mouth*, которая имеет следующее значение: *to be soft or tender, and, typically, delicious* [Cambridge Dictionary]. Исходя из значения фразеологизма, можно догадаться, что производитель акцентирует внимание на безупречном вкусе и нежности своих конфет. Однако в данном случае ФЕ может иметь и буквальное значение: хотя данные шоколадные конфеты долго таят в руках (благодаря покрытию из карамельной глазури), они все же имеют свойство таять во рту – в условиях высокой температуры.

Wendy's kind of people never ask 'Where's the beef?' – слоган сети ресторанов быстрого питания Wendy's. Коммуникативная ФЕ *Where's the beef?* имеет негативную коннотацию: ее синонимом является фраза *What's the problem?* С одной стороны, слоган намекает на то, что клиенты данного заведения никогда не будут недовольны едой, так как ресторан накормит их вкусными гамбургерами. С другой – буквальное значение ФЕ говорит о том, что клиенты Wendy's не спросят, где же мясо в гамбургерах, потому что ресторан использует только большие мясные котлеты для своих блюд.

2. Другим способом преобразования фразеологизмов в отобранных слоганах (12 случаев из 22) стала замена их компонентов, относящаяся к структурно-семантическим трансформациям. Рассмотрим примеры.

Think outside the bun – слоган сети ресторанов быстрого питания Тасо Bell, включающий часть ФЕ *think outside the box*, которая значит 'мыслить нестандартно, быть творческим'. Большая часть конкуренции Тасо Bell исходит от других ресторанов быстрого питания, которые известны тем, что подают гамбургеры (McDonald's, Burger King, Wendy's и т.д.). Поэтому ресторан призывает людей 'думать вне булочки (гамбургера)' и попробовать блюда их адаптированной кухни текс-мекс.

Grab the Southwest by the bottle – рекламный слоган соусов Southwest от компании Pace Picante Sauce. Здесь мы имеем дело с заменой исходных компонентов ФЕ *to grab the bull by the horns* – 'брать быка за рога, приниматься за какое-либо сложное, неприятное или ответственное дело'. В данном случае ключевые компоненты заменяются на название продукта и слово, обозначающее емкость, в которой данный продукт поставляется. Так как соусы у этой компании довольно острые, то и сравнение с быком в данном случае вполне уместно.

Таким образом, анализ отобранных слоганов доказал, что, несмотря на разнообразие приемов трансформации фразеологических единиц, наиболее частотными являются случаи двойной актуализации (семантическая трансформация) и замены компонентов в составе фразеологизма (структурно-семантическая трансформация).

Библиографический список

1. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 288 с.
2. Морозова И. Слагая слоганы. М.: РИП-Холдинг, 2003. 172 с.
3. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (дата обращения: 01.03.2022).

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КУЛЬТУРЫ ОТМЕНЫ И ЛЕВОЛИБЕРАЛЬНЫХ ТЕЧЕНИЙ НА СОВРЕМЕННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

THE STUDY OF THE CANCEL CULTURE AND LEFT-WING LIBERAL TRENDS INFLUENCE ON THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

Д.А. Сеницкий

D.A. Sinitskiy

Научный руководитель Н.В. Порсева

Scientific adviser N.V. Porseva

Научный консультант А.В. Коршунова

Scientific consultant A.V. Korshunova

Политкорректность, активизм, культура отмены, неологизмы, Мэгзит.

Статья посвящена результатам исследования влияния активизма и культуры отмены на современный английский язык новостей и социальных сетей. Представленное исследование позволяет судить о наиболее продуктивных способах образования неологизмов, отражающих различные по тематике информационные поводы.

Political correctness, activism, cancel culture, neologisms, Megxit.

The article summarizes the results of the research on activism and cancel culture influence on modern English in the media. The language used to describe this action is being enriched by neologisms on a daily basis. The research allows to single out the most productive ways of neologisms denoting various informational events.

Актуальность выбранной темы обусловлена изменениями в языке, вызванными распространением политкорректности и, соответственно, культуры отмены, что могут ощущать на себе не только отдельные личности, но и целые страны, как, например, Россия. Стремительные изменения в словаре современного английского языка ведут к тому, что часть англоязычных новостей непонятна для носителей языка из-за неологизмов, связанных с влиянием новомодных взглядов, диктующих свои правила поведения и отражающихся в языке, их описывающем. В то же время эти неологизмы явно дают понять читателю/слушателю отношение автора к описываемым явлениям вследствие того, что часть из них является ответной реакцией на попытку навязывания взглядов. Текущую ситуацию невозможно описать без использования терминов «политическая корректность», «культура отмены», «активизм». Языковая практика избегания оскорбления собеседников (политическая корректность) ведет к появлению культуры отмены (негативной социальной санкции, вводимой по отношению к проигнорировавшим политкорректность) и активизму – борьбе за равенство. Эти явления связаны причинно-следственной связью и являются напрямую или косвенно причиной создания неологизмов.

В данном исследовании для создания корпуса практического материала был использован метод сплошной выборки. Проанализированы неологизмы, найденные в ходе чтения новостных репортажей и постов в социальных сетях Quora, Twitter, Facebook при описании явления Megxit и других проблем, связанных с деятельностью герцогов Сассекских в период их отказа от королевских обязанностей.

В практической части работы все найденные неологизмы были проанализированы и отнесены к соответствующим способам возникновения с опорой на классификацию Л. Липка [Lipka, 1992, с. 99]. Примером морфосемантического способа словообразования служит неологизм *bananatarian*, образованный от *banana* и *humanitarian*, который является аллюзией на участие Меган Маркл в благотворительной акции от One25 [Quora]. Семантический способ представлен прозвищем *Hasbeen* [Urban...], неологизмом, отсылающим к отношениям между принцем Гарри и Британской королевской семьей. Пример морфологического способа – акроним *TW* (*the wife*) [Quora], введенный критиками Мегзита для уменьшения статистики запросов имени Меган в поисковых системах. Примеров слов, образованных внешним способом (заимствованием из других языков), найдено не было. Самым продуктивным оказался семантический способ образования, давший около 45 % всех найденных неологизмов.

Неологизмы упорядочены в глоссарий, часть которого приведена ниже.

Word	Meaning
Bananatarian	Allusion on Meghan, supporting One25
Fauxmanitarian	People, who are not honest in desire to help
Genetic pain	unresolved intergenerational trauma
Hasbeen	Former prince Harry
Squaddies	Prince Harry's and Meghans supporters
The Harkles	Both Harry and Meghan
TW (The Wife)	Meghan Markle
to markle	to leave old friends or family
Word salad	A process of creating new words

В ходе исследования было выявлено, что культура отмены является следствием развития политической корректности. На уровне языка это выражается запретом слов, способных оскорбить какое-либо меньшинство, в свою очередь, несогласные с этой точкой зрения находят обходные пути для выражения своих мыслей, создают новые слова для описания новых социальных движений и замены «отмененных» слов, придумывают колкие неологизмы-аллюзии.

Библиографический список

1. Lipka L. An outline of English lexicology : lexical structure, word semantics, and word-formation. 2. ed. Tübingen: Niemeyer, 1992.
2. Quora. URL: <https://www.quora.com/> *(социальная сеть защищает своих пользователей, не давая возможности сохранить прямую ссылку на пост).
3. Urban Dictionary. URL: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=has-been> (дата обращения: 02.03.2022).

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ОБОРОТОВ ЖЕНСКОЙ И МУЖСКОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ В.Г. РАСПУТИНА)

LEXICAL FEATURES

OF FEMALE AND MALE COMPARATIVE SPEECH CONSTRUCTION (BASED ON V.G. RASPUTIN'S PROSE)

А.А. Сокк

A.A. Sokk

Сравнение, эпитет, признак, воображение, речь.

В статье рассматривается прием сравнения в художественном тексте. Раскрыто содержание и организация создания художественного образа. Сравнения представлены в различных лексических группах.

Comparison, epithet, feature, imagination, speech.

The article discusses the method of comparison in a literary text. The content and organization of creating an artistic image are revealed. The comparisons are presented in different lexical groups.

К содержательным и качественным составляющим сравнительных конструкций персонажей женского пола прозы В.Г. Распутина относится ярко выраженная эмоциональность, предопределенная самой природой феминности [Сокк, 2021, с. 230]. Стремление в первую очередь обозначить эмоциональный план – свойство женской натуры. Эмоциональность в женской речи обычно проявляется в употреблении слов, характеризующих внешнюю привлекательность или непривлекательность лица, предмета или явления.

В рассказе «Рудольфио» героиня, обращаясь к своему, а также к имени героя, употребляет два сравнительных оборота: «Теперь у нас с тобой одно имя – мы нерасторжимы. Как Ромео и Джульетта»; «Не зря у него такое же красивое имя, как и у нас». Первый сравнительный оборот более поэтичный, девушка сравнивает себя и своего возлюбленного с персонажами одноименной трагедии У. Шекспира Ромео и Джульеттой, второй не имеет такой метафоричности, так как эпитет «красивое» не придает сравнительному обороту значительной смысловой нагрузки.

Многие героини прозы В.Г. Распутина в сравнительных оборотах выбирают самые значимые с их точки зрения характеристики. Так, в сравнении «У другого собаку выманить нечем, а он пьет-гуляет, как купец какой» героиня относит своего собеседника-крестьянина к купеческой социальной среде, это очень значимо для восприятия читателем образа героя, так как купец – это лицо, ведущее частную торговлю, владеющее торговым предприятием. Таким образом, героиня иронизирует по поводу собеседника. В сравнительных оборотах из повестей «Последний срок» «А охламину эту свою продала и полеживай, как барыня, тебе же ишо и деньги за ее дадут» и «Прощание с Матерой» «От и будешь ты, Настасья, как барыня, полеживать, все на дому, все есть, руки подымать не надо» в качестве объекта сравнения выступает слово барыня, которое обозначает избалованную, изнеженную женщину, живущую в богатстве и ведущую праздную жизнь.

Мужские высказывания прямолинейны, для них в целом не характерны аллегоричность, двусмысленность, им свойственны настойчивость, требовательность, авторитарность, стремление захватить инициативу в разговоре, агрессивность. Мужская речь иногда насыщена бранной экспрессией и вульгаризмами, особенно в некоторых социальных слоях общества. Подобная лексика широко представлена в сравнительных оборотах персонажей мужского пола.

Положительно и отрицательно окрашенная лексика в мужской речи может характеризовать: 1) женщин: «Нинка, я тебя, как кошку, носом буду тыкать, так и знай»; «А то ведь эти, женщины-то, особенно которые помоложе, они все как заводные куклы, одна на другую до того похожи, не отличишь, где какая»; 2) других мужчин: «Она, значит, наверху караулит, а он снизу, как червяк, из одного подполья в другое»; «Шофер, маленький, вертлявый, плутоватый мужичонка, смахивал на воробья...»; «Вот наш председатель заговорит, так хочешь, не хочешь, а будешь слушать – будто гром гремит»; 3) себя: «Митяй – кличка, как у быка»; «Живу как арестант». Первый сравнительный оборот говорит о том, что герой рассказа «Век живи – век люби» умышленно себя принижает до уровня животного, что придает сравнению и некий комический эффект. Во втором сравнении герой использует слово «арестант», которое призвано вызывать сочувствие читателей, ведь арестант – это человек, содержащийся под арестом, под стражей, в тюрьме, в общем – лишенный естественной свободы действий; 4) абстрактных людей: «А тут покуль дойдешь, надо три раза ноги, как коней, менять, да сколь потов сойдет»; «Мы суетимся тут, хлещемся... Как перевертыши». Слово «перевертыши» имеет отрицательную коннотацию и употребляется для выражения пренебрежительного, презрительного отношения к кому-либо; 5) вещи, предметы, явления: «Ни сходить никуда, ни съездить... Как в тюрьме»; «Бить – это крайняя мера наказания. Как расстрел» [Андреева, 1989, с. 122].

Проанализировав лексические особенности сравнений женской и мужской речи, можно заметить следующие различия. Для женской речи характерна ярко выраженная эмоциональность, важную роль играют оценочные прилагательные и слова категории состояния. Встречаются отрицательно коннотированные слова, которые в условиях контекста в значительной степени десемантизируются. Использование ненормативной лексики в целом не характерно для женской речи. Агрессивное речевое поведение женщин, таким образом, может быть как ответом на «вербальную агрессию» со стороны мужчины, так и реакцией на его попытки игнорировать разгорающийся конфликт.

Библиографический список

1. Андреева Т.Я. Семантическое выражение признака сходства в сравнениях: (на материале произведений В. Распутина и В. Астафьева) // Синхронический и диахронический анализ языковых единиц русского языка. Киев, 1989. С. 120–124.
2. Сокк А.А. Сравнения в художественном тексте (на материале прозы В.Г. Распутина) // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: материалы региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов, посвященной 75-летию факультета иностранных языков. Красноярск, 13 апреля 2021 г. / отв. ред. А.В. Коршунова; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ КУЛИНАРОНИМОВ В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ

PECULIARITIES OF THE LEXICOGRAPHICAL DESCRIPTION OF CULINARONYM IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUOCULTURAL DICTIONARIES

К.В. Суцневский

K.V. Sushchevskiy

Научный руководитель И.П. Селезнева
Scientific adviser I.P. Selezneva

Лексикографическое описание, лингвокультурные толковые словари, кулинароним, Stolle (немецкий рождественский кекс).

В статье рассматриваются результаты проведенного компаративного анализа кулинаронима рождественского цикла Stolle в русских и немецких лингвокультурных словарях. Делается вывод о широкой вариативности его употребления и необходимости учитывать при описании лингвокультурной лексики религиозно и социально значимых компонентов.

Lexicographic description, linguocultural explanatory dictionaries, culinaronym, Stolle (German Christmas cake).

The article discusses the results of a comparative analysis of the culinary name of the Christmas cycle Stolle in Russian and German linguocultural dictionaries. The conclusion is made about the wide variability of its use and the need to take into account religious and socially significant components when describing the linguocultural vocabulary.

Лингвокультурная лексика, относящаяся к наименованию блюд и напитков, вызывает особый интерес как у отечественных (А.И. Леонова, Г.А. Ащенкова, Е.Д. Ковалев), так и у зарубежных исследователей (Ч. Мянъ, Ф.Н. Шон), что обусловлено широкой вариативностью ее употребления (временные, региональные, религиозно и социально значимые компоненты). Большинство филологов и лингвистов дефинируют ее как «кулинароним» [Шон, 2019]. В рамках данной статьи предпринимается попытка компаративного анализа лексикографического описания кулинаронима рождественского цикла Stolle в русских и немецких лингвокультурных словарях.

В словаре «Meyers großes Taschenlexikon» кулинароним «Stolle» характеризуется как: «...Laib gebackener Kuchen; beim Christstollen mit Korinthen, Zitronat, Mandeln» [Meyers, 2021, с. 142], т.е. как пирог квадратной формы; рождественский кекс с изюмом, лимоном, миндалем и др. Ни вид теста, ни региональные различия, ни символический (религиозный) характер выпечки не обозначены, хотя наименование выпечки, принятое в религиозных кругах, указано – Christstollen.

Словарь «Das neue dtv-Lexikon» приводит следующую дефиницию: «Weihnachtsgebäck: schwerer, buttereicher Hefekuchen mit Korinthen, Rosinen, Mandeln, Zitronat und Orangeat» [Das neue...] – рождественская выпечка: дрожжевая выпечка с кишмишом (изюмом без косточек), изюмом, миндалем, лимонной и апельсиновой цедрой. Довольно подробное описание, несмотря на отсутствие упоминания региональных отличий: указаны составляющие (ингредиенты).

В «Немецко-русском иллюстрированном лингвострановедческом словаре» кулинароним «штолле» определяют как рождественский кекс (с изюмом, цукатами, сахарной пудрой) [Немецко-русский иллюстрированный лингвострановедческий словарь, 2001], не указывая никаких подробностей.

Самым широким образом кулинароним раскрыт в лингвострановедческом словаре «Культура Германии», в котором приводится следующее лексикографическое описание: «Weihnachtsstollen» (рождественский кекс) – традиционное сдобное изделие к празднику. Выпекают из дрожжевого теста с добавлением сливочного масла, а также большого количества изюма, миндаля, мускатного ореха, кардамона и других пряностей, сверху посыпают сахарной пудрой. В зависимости от рецепта и местности существуют многочисленные названия рождественского кекса [Культура Германии: лингвострановедческий словарь, 2006]. В этом определении упомянуты как региональные особенности названия, так и большой спектр ингредиентов, которые могут быть в составе выпечки. Указан конкретный вид теста – дрожжевое.

Компаративный анализ лексикографического описания кулинаронима Stolle в русских и немецких лингвокультурных словарях позволяет сделать следующие выводы: лингвострановедческие словари в большинстве случаев отражают суть понятия, включая происхождение, употребление, региональные варианты и даже расхождения в грамматических категориях в разных местностях, однако для нахождения наиболее раскрытого определения искомого термина, необходимо сравнивать и сопоставлять приводимые в них дефиниции.

Библиографический список

1. Культура Германии: лингвострановедческий словарь: свыше 5000 единиц / Л.Г. Маркина, Е.Н. Муравлева, Н.В. Муравлева; под общ. ред. Н.В. Муравлевой. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2006. 1181 с.
2. Немецко-русский иллюстрированный лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Г.И. Куликова. Минск: Выш. шк., 2001. 294 с.
3. Шон Ф.Н. Репрезентация времени в русских кулинаронимах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 9. С. 171–174.
4. Das neue dtv-Lexikon [Электронный ресурс]. URL: <https://www.wissen.de/das-neue-dtv-lexikon> (дата обращения: 24.04.2022).
5. Meyers großes Taschenlexikon: in 24 Bänden. Hrsg. und bearb. von Meyers Lexikonredaktion. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Bd. 21. Spas-Tas. 5., überarb. Aufl. 2021. 347 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА С. АХЕРН «С ЛЮБОВЬЮ, РОЗИ»

A COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO TRANSLATIONS OF THE NOVEL “LOVE, ROSIE” WRITTEN BY C. AHERN

Е.И. Талуть

E.I. Talut

Научный руководитель Е.А. Штейнгарт
Scientific adviser E.A. Shteingart

Эпистолярный жанр, детская письменная речь, окказионализм, адекватность перевода.
Статья посвящена особенностям и трудностям перевода романа, написанного в эпистолярном жанре. Рассматриваются способы передачи детской письменной речи, электронных сообщений и окказионализмов с английского на русский язык.

Epistolary genre, children's written speech, occasionalism, adequacy of translation.
The article is devoted to the peculiarities and difficulties of translating a novel written in the epistolary style. It aims to investigate the methods of transferring children's written speech, electronic messages and occasionalisms from English into Russian.

Роман С. Ахерн «С любовью, Розы» написан в эпистолярном жанре. Бытовые трудности и события в жизни главных героев разворачиваются перед читателем в их личной переписке, письмах к друзьям и родственникам, газетных вырезках, чеках и других письменных свидетельствах, при этом голос автора полностью отсутствует. Сложности, которые возникали при переводе этого произведения, можно разделить на 3 группы: перевод детской письменной речи, перевод электронных переписок и перевод окказионализмов.

В произведении представлена письменная речь взрослеющих детей. В их письмах много повторяющихся примеров речевых ошибок. Например, Yes, I will come to your **brithday** party on **Wensday** [Ahern, 2014, p 3] → Хорошо я **прийду** в среду на **твое день рождения** (Э. Меленевская). → *Да я приду на **твое день рождение** в среду* (В. Лавроненко). Данное предложение написано мальчиком 7–8 лет. Он допустил ошибки в двух словах – birthday и Wednesday. Если анализировать переводные высказывания с точки зрения возможных ошибок русскоязычных детей, то можно предложить следующие: ошибки в согласовании слов в роде и падеже в словосочетании *твой день рождения*; ошибка в правописании слова *приду*. Оба переводчика использовали вероятные ошибки детей 7–8 лет в русской речи. Дети часто ошибаются в написании слов *school, friend, know*. Например, *See you at skool tomorrow*. → *Увидемся завтра в школе* (В. Лавроненко). Поскольку допущение орфографической ошибки в слове *школа* маловероятно для русских детей, то переводчик использует грамматическую ошибку в окончании глагола в первом лице во множественном числе (*увидемся*).

Учитывая тот факт, что русская и английская речь представляют разные сложности для детей, переводчикам приходится прибегать либо к использованию подобных ошибок в других словах, либо к ошибкам другого языкового уровня. Для адекватного перевода детской письменной речи следует учитывать как особенности самой детской речи, так и типично допускаемые ошибки. Также следует брать во внимание возрастную категорию детей, поскольку на разных этапах взросления дети допускают разные ошибки и используют разный набор лексических единиц. Анализ примеров показал, что наиболее адекватный перевод детской речи представлен в работе В. Лавроненко.

Особые трудности в процессе перевода произведения представляет передача электронных сообщений. Их характерной чертой являются многочисленные сокращения, например звуковые (*u* (*you*), *r* (*are*), *ur* (*your*)) и цифровые (*4* (*for*), *2* (*to*)). Также СМС-сообщениям свойственна компрессия: отсутствие подлежащего, использование специальных знаков, например *&* вместо слова *and* и т.п. Например, *Where r u??? I'm waiting at airport. Me & Dad have been here for hours. I tried ur house phone & mobile. Don't know where else 2 call. Hope everything's ok* [Ahern, 2014, p. 41] → *Пишу из интернет-кафе в аэропорту. Мы с папой сидим здесь уже несколько часов. Я звонила тебе домой и на мобильный. Не знаю, куда еще позвонить. Что там у тебя?* (Э. Меленевская) → *Ты где??? Я в аэропорту. Мы с папой уже несколько часов тут торчим. Пыталась тебе дозвониться на дом и моб. Не знаю, куда еще звонить. Надеюсь, у тебя все ок* (В. Лавроненко). Заметим, что перевод Э. Меленевской не отражает особенностей английской электронной переписки. Наоборот, В. Лавроненко использовала сокращения слов, односоставные предложения, что является более адекватным переводом. Английская речь смс-сообщений насыщена всевозможными сокращениями, которым в русском языке нет подходящих эквивалентов, поэтому переводчики либо передают смысл сообщений без компрессии и сокращений, либо подбирают аналогичные особенности русских электронных сообщений.

Особую важность и ценность представляет перевод окказионализмов. Окказионализм – это авторское слово (или оборот), образованное применительно к какому-либо случаю и используемое только в условиях определенного контекста. Окказиональные единицы обладают рядом отличительных особенностей, среди которых важное место занимают ненормативность, функциональная одноразовость, зависимость от контекста, наличие экспрессивности и индивидуальной принадлежности [Лыков, 1971]. Рассмотрим примеры: *Two little happy Harvard-heads.* → *Два таких счастливых гарвардских умника* (Э. Меленевская). → *Выпускники Гарварда* (В. Лавроненко). Окказионализм *Harvard-heads* выражает в некоторой степени ироничное отношение говорящего к другим героям. Оба переводчика передали эмоциональную окраску сообщения, однако структура предложения была упрощена в переводе В. Лавроненко. В следующем примере окказионализм выражает оценку и характеристику героя: *Well thank you, Mr. Supportive, for being so happy for me.* → *Благодарю вас, мистер Подпорка, что вы так за меня счастливы* (Э. Меленевская). *Спасибо тебе за твою заботу, за то,*

что порадовался за меня (В. Лавроненко). Перевод Э. Меленевской сохраняет функцию окказионализма. В. Лавроненко использовала описательный перевод, в котором теряется мысль, что готовность поддерживать друга, а также способность радоваться за его успехи – черта характера героя. Отметим, что перевод окказионализмов требует использования разных переводческих приемов и представляет наибольшую переводческую сложность в данном произведении.

Сопоставительный анализ готовых способов перевода трудностей эпистолярного жанра актуален и дает необходимый практический и теоретический материал для выработки единой стратегии перевода.

Библиографический список

1. Ахерн С. Не верю. Не надеюсь. Люблю / пер. с англ. В. Лавроненко. М.: Астрель, 2009. 462 с.
2. Ахерн С. С любовью, Роза / пер. с англ. Э. Меленевской. М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2019. 496 с.
3. Лыков А.Г. Окказиональное слово как лексическая единица речи [Электронный ресурс]. URL: <https://mir.zavantag.com/filosofiya/883958/index.html?page=47>
4. Ahern C. Love, Rosie. London: Harper Collins, 2014. 558 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТЕКСТА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

MEDIATEXT AS A MEANS OF ACTIVATING STUDENTS' LEXICAL SKILLS AT THE SECONDARY EDUCATION STAGE

А.С. Терехов

A.S. Terekhov

Научный руководитель А.В. Коршунова
Scientific supervisor A.V. Korshunova

Медиатекст, лексический навык, коммуникация, аутентичный, аудитория, иноязычный.
В статье представлена попытка встроить использование медиатекстов как средства активизации лексического навыка в русло современных методов обучения.

Media text, lexical skill, communication, authentic, audience, foreign language.
The article demonstrates an attempt to integrate media texts with modern teaching methods usage.

In the modern high-tech society, media texts are the most common form of existence of the actual state of the language. Society has a regular need for fresh information, and also seeks to develop competence in a wide variety of spheres of human life, which means constantly fill the vocabulary and skillfully operate it. In this regard, modern teaching methods are in search of optimal means that would fully reflect the linguistic and cultural specifics of the language being studied by a person. One of the means is media texts.

Современная методика обучения находится в поиске оптимальных средств, которые бы в полной мере отражали лингвокультурологическую специфику изучаемого человеком языка и способствовали уверенному овладению иноязычной речью на высоком уровне. Одним из таких средств и являются медиатексты.

Среди присущих рецептивному лексическому навыку характеристик целесообразно выделять:

1. Автоматизированное восприятие и узнавание лексической единицы в потоке речи.
2. Ассоциирование со значением в условиях синтагменной, фразовой и сверхфразовой аранжировки.
3. Вычленение лексических единиц из речевого потока в соответствии с поставленной задачей.

Продуктивный же лексический навык представляет собой синтезированное действие по вызову лексической единицы из памяти адекватно коммуникативному замыслу и задаче, а также ее правильному употреблению в речи.

Обобщая выделенные А.Н. Шамовым и И.Л. Бим принципы формирования лексических навыков и особенности целевого обучения, стоит отметить, что практическое овладение иноязычной речью предполагает следующие особенности:

- учет возрастной психологии учащихся и их мотивационно-потребностной сферы;
- ограничение словарного минимума и наличие опор;
- поэтапная смена изолированной работы над лексическим материалом на комплексную;
- учет коммуникативной ценности материала и практической необходимости;
- выбор упражнений, способных развивать все виды речевой деятельности во взаимодействии;
- проблемность обучения, наличие задач, подлежащих решению.

Наилучшим, на наш взгляд, вариантом являются тексты, касающиеся увлечений подростков, демонстрирующие близкий для них образ жизни, содержащий скрытый воспитательный элемент. Скрытый (коннотативный), по той причине, что подростковый период характеризуется принятием решений на основе эмоциональных интенций, борьбой с авторитетами и общепринятыми правилами, попыткой максимальной самостоятельности, импульсивностью и настойчивостью. В данной связи ключевую роль в воспитательном аспекте образования играет формирование баланса между вышеуказанной бинарной оппозицией.

Среди проблем, с которыми сталкивались учащиеся во время эксперимента, были выделены:

- недостаточный запас лексики;
- незнание грамматических правил функционирования языковых единиц;
- трудности выражения мысли на иностранном языке соразмерно объему, глубине и содержательности мысли на родном языке;
- недостаток знаний по теме;
- недостаток эрудиции;
- неразвитость фантазии;
- неуверенность в себе и страх публичных выступлений;
- неготовность участвовать в коллективной работе.

Все вышеуказанные проблемы были определены в рамках анонимного опроса-рефлексии после первого урока в рамках экспериментальной работы. Это позволило учесть некоторые аспекты при создании и коррекции программы следующего урока и помочь учащимся более полно изучить вопросы, вызывающие затруднения, больше потренировать обширный запас лексики, который им не сразу удалось усвоить и использовать, способствовать развитию навыков логического структурного мышления, а также избавить учеников от беспокойств, связанных с иноязычным речевым взаимодействием в коллективе, благодаря созданию благоприятной атмосферы и поддержке.

Можно утверждать, что медиатекст как средство формирования лексических навыков является многомерным методическим инструментом, способным также оказать положительное влияние на развитие интереса школьников к классной и внеклассной учебно-познавательной деятельности, широкого межтематического мышления и умений выражать свои рассуждения вербально, корректно и успешно пользуясь средствами иностранного языка.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. 1988. 255 с.
2. Шамов А.Н. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 2–8.

МАССМЕДИАЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

MEDIA DISCOURSE AS AN OBJECT OF LINGUOAXIOLOGICAL RESEARCH

А.Б. Тимошева

A.B. Timosheva

Научный руководитель Н.Н. Казыдуб
Scientific adviser N.N. Kazydub

Массмедиаальный дискурс, ценности, лингвоаксиологический анализ, аксиологемы, образовательный дискурс.

В статье обосновывается актуальность изучения образовательного массмедиаального дискурса в лингвоаксиологическом аспекте на основе экспликации аксиологической составляющей видеолекций, размещенных на сайте: TED: Ideas worth spreading (<https://www.ted.com/talks>).

Media discourse, values, linguoaxiological analysis, axiologemes, educational discourse.

The article substantiates importance of studying educational media discourse in linguoaxiological aspect on the material of TED-talks by renowned educators: TED: Ideas worth spreading (<https://www.ted.com/talks>).

Массмедиаальный дискурс (массмедийный дискурс, медиадискурс) является объектом многочисленных лингвистических исследований. Этот дискурс отражает актуальную социальную ситуацию и оказывает серьезное влияние на все сферы жизни общества. Можно утверждать, что медиадискурс¹ играет существенную роль в формировании мировоззрения современного человека.

Методологическая база изучения массмедиаального дискурса включает различные междисциплинарные методы: контент-анализ, метод дискурсивного анализа, метод критического анализа дискурса, метод когнитивного моделирования. Особое место в современных исследованиях занимает лингвоаксиологический анализ дискурса, то есть выявление и системное описание ценностных концептов, формирующих диапазон воздействия на целевую аудиторию. Аксиологические исследования массмедиаального дискурса осуществляются в нескольких направлениях.

Первое направление – этносемиотрия ценностных смыслов, содержанием которой является извлечение ценностных компонентов из языковых дескрипций, включенных в дискурсивные реализации [Лингвистика и аксиология..., 2011].

¹ Медиадискурс – это функционально обусловленный тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия [Добросклонская, 2014, с. 182].

В рамках этого направления Е.Ф. Серебренниковой разработаны принципы лингвистического аксиологического анализа [Серебренникова, 2017]. Н.Н. Казыдуб предложена классификация языковых репрезентантов ценностных смыслов – аксиологем: аксиологема-слово, аксиологема-словосочетание, аксиологема-формульное высказывание, аксиологема-паремия и аксиологема-антропоним [Казыдуб, 2009, с. 134].

Второе направление – изучение аксиологического инструментария дискурсивного конструирования мира, в процессе которого действительность объективируется и создается в данный момент самим говорящим и слушающим. Такое конструирование мира происходит в соответствии с определенными ценностными концептами говорящего, направляющими его практическую и дискурсивную деятельность [Плотникова, 2014, с. 42]. Ценностные концепты приобретают статус дискурсивных аттракторов, обеспечивающих продвижение соответствующей точки зрения в сознание целевой аудитории [Казыдуб, 2020, с. 146].

Целью настоящей статьи является описание корпуса аксиологем, формирующих иллюкативную силу видеолекций, размещенных на сайте TED: Ideas worth spreading (<https://www.ted.com/talks>). В качестве примера приведем видеолекции К. Робинсона. Аксиосфера его дискурса формируется такими ценностями, как: CREATIVITY, CURIOSITY, INDIVIDUAL APPROACH, TALENT STIMULATION, IMPORTANCE OF MISTAKES, CLIMATE OF POSSIBILITY. К. Робинсон предлагает аксиологические сценарии развития индивидуальных талантов и творческих способностей в процессе обучения, подчеркивая важность совершения ошибок и создания определенного психологического климата для развития личности. Задача достижения эмоционального переживания ценностных смыслов решается посредством насыщения дискурса разнообразными аксиологемами. Это аксиологически маркированные лексемы: *creativity, talents, talented, brilliant, creative*; словосочетания: *extraordinary capacities, capacities for innovation, born artists, grow into creativity, create the circumstances, create the conditions, human flourishing, climate of possibility, light the spark of curiosity*; антропонимы: *Picasso, Shakespeare*; формульные высказывания: *Children are natural learners. Curiosity is the engine of achievement. Culture is so interesting and diverse and dynamic*. Отметим также значительный иллюкативный потенциал юмора и иронии [Robinson, 2006, 2010, 2013].

Корпус ценностей, формирующих аксиосферу образовательного массмедиа-дискурса, может быть расширен за счет включения в его содержание ценностных смыслов, актуализированных в видеолекции Р. Пирсон «Every kid needs a champion». Аксиосфера этого дискурса создается такими ценностными смыслами, как: RELATIONSHIP, SUPPORT, BELIEF IN CHILDREN'S ABILITY TO IMPROVE. Транслируя идею о важности роли педагога в формировании самооценки учеников, Р. Пирсон делится личным опытом. Она считает эффективным педагогическим приемом повторение учеником повышающих его самооценку высказываний: *I am somebody. I was somebody when I came. I'll be a better somebody when I leave. I am powerful, and I am strong. I deserve the education that I*

get here. I have things to do, people to impress, and places to go [Pierson, 2013]. Эффективность такого педагогического приема подтверждается оценкой ученика: *...you made a difference in my life. You made it work for me. You made me feel like I was somebody, when I knew, at the bottom, I wasn't. And I want you to just see what I've become* [Pierson, 2013].

В заключение отметим, что аксиологическое содержание массмедиального дискурса является эффективным инструментом воздействия на целевую аудиторию. Это обосновывает актуальность аксиологической перспективизации дискурсивного конструирования.

Библиографический список

1. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2014. № 13. С. 181–187.
2. Казыдуб Н.Н. Аксиологические системы в языке и речи // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2009. № 2. С. 132–137.
3. Казыдуб Н.Н. Аксиологическая перспективизация как инструмент дискурсивного конструирования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 143–152.
4. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: кол. монография / отв. ред. Л.Г. Викулова. М.: ТЕЗАУРУС, 2011. 352 с.
5. Плотникова С.Н. Дискурсивное конструирование как теоретическое понятие // Известия ВГПУ. 2014. № 5. С. 41–46.
6. Серебренникова Е.Ф. Текст и дискурс: на пути формирования методологии и инструментария лингвистического аксиологического анализа // Текст: дискурсивное проявление и коммуникативная практика: сб. науч. ст. в честь доктора филологических наук, профессора Л.Г. Викуловой / под общ. ред. Е.Г. Таревой. М.: МГПУ; Языки народов мира, 2017. С. 34–45.
7. Robinson K. Do schools kill creativity? [Электронный ресурс] // TED2006. URL: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity (дата обращения: 07.04.2022).
8. Robinson K. Bring on the learning revolution [Электронный ресурс] // TED2010. URL: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution (дата обращения: 10.04.2022).
9. Pierson R. Every kid needs a champion [Электронный ресурс] // TED2013. URL: https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion. (дата обращения: 09.04.2022).
10. Robinson K. How to escape education's death valley [Электронный ресурс] // TED2013. URL: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley (дата обращения: 10.04.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

A CONTEXTUAL APPROACH USE
IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING
TO BACHELOR STUDENTS
TO OBTAIN A SPECIALIZED TRAINING LEVEL

Г.К. Шакирова

G.K. Shakirova

Научный руководитель Н.О. Лефлер
Scientific adviser N.O. Lefler

Контекстный подход, формирование компетенций, профессиональная деятельность, коммуникативный подход.

В статье обсуждается внедрение контекстного подхода в рамках профессионального образования в качестве повышения уровня профильной подготовки студентов-бакалавров. Представлены основные технологии контекстного обучения и их значимость. Выделена основная концепция знаково-контекстного обучения.

Contextual approach, competence formation, professional activity, communicative approach.

The article discusses the introduction of a contextual approach in the framework of professional education as an increase in the level of profile training of bachelor students. The main technologies of contextual learning and their significance are presented. The main concept of sign-context learning is highlighted.

Сегодня российское образование характеризуется разработкой и внедрением новых стандартов высшего образования. Понятие «компетентность» представляет собой синтез приобретенных теоретических знаний, полученных в процессе обучения, и личностных качеств, включающих стремление к совершенствованию полученных знаний, а также способность творчески применять их для решения практических задач в будущей профессиональной деятельности.

Формирование компетенции с такими характеристиками, как системность, предметность, практикоориентированность, не может осуществляться традиционным объяснительно-иллюстративным путем, которое предполагает передачу образцов знаний, умений и навыков. Успешное формирование компетенций, в первую очередь, профессиональных, происходит при выполнении практических действий. Исходя из этого, следует обратиться к контекстуальному подходу. Данный подход позволяет реализовать изложенные выше концептуальные положения на практике и может стать психолого-педагогической и научно-методической

основой для решения многих проблем, которые непосредственно связаны с реализацией компетентного подхода.

Контекстный подход – это подход, использующий исключительную системность и статистические формы, методы и средства обучения. Последовательно моделируется предметное и социальное содержание, связанное с профессиональной деятельностью студентов. Источником контекстного обучения является прежде всего деятельностная теория применения и усвоения социального опыта. Исходя из этой теории, человек может взять на себя ответственность за участие в активной, лично значимой деятельности.

В дополнение к коллективному мыслительно-деятельностному подходу контекстное обучение тесно связано с коммуникативным подходом. Этот подход предполагает речевую направленность обучения иностранному языку как средству общения и взаимодействия между людьми. Обучение, построенное в соответствии с коммуникативным подходом, характеризуется ситуативностью и функциональностью. Это значит, что на занятиях создаются ситуации, максимально приближенные к реальным условиям общения. Кроме того, языковой и речевой материал подбирается в зависимости от выполняемых им функций и ситуаций, в которых он применим. Также необходимо подчеркнуть важность межкультурной коммуникации при изучении иностранного языка.

Наиболее результативные модели компетенции предложены А.А. Вербицким, Н.В. Борисовой и Н.Б. Лаврентьевой.

В основе технологии контекстного обучения находятся утверждения Дж. Бруннера и Г. Селевко относительно способов профессионального становления: выработка компонентов, составляющих трудовые навыки в процессе игры; обучение в контексте (участии в трудовых процессах) и абстрактный метод школы, который отделен от практики.

Автором контекстного обучения традиционно называют А. Вербицкого, который выдвинул данную технологию в целях оптимизации процесса обучения как школьников, так студентов и взрослых обучающихся. В работе А.А. Вербицкого дано определение контекстного обучения как концептуальной основы для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической).

В исследованиях А. Вербицкого предлагается модель, включающая специальную систему проектируемых переходов от обучения к практической деятельности. Модель Вербицкого обосновывается концепцией знаково-контекстного обучения. В данной концепции абстрактные знания рассматриваются как знаковые системы, их усвоение накладывается на практическую деятельность путем непрерывного последовательного приближения обучающегося студента к самостоятельной практической деятельности.

Основным назначением технологии контекстного обучения, которое воплощает в себе семиотическую, имитационную и социальную модели обучения, является обеспечение практико-ориентированной подготовки будущих специалистов к их будущей профессиональной деятельности. Исходя из технологии контекстного обучения, деятельность студента находит отражение в деятельности

и, соответственно, в активной модели его обучения в вузе. Предметное содержание детальности обучающегося проектируется как определенная система учебных проблемных ситуаций, близких к профессиональным.

Библиографический список

1. Богданова А.И., Веретенникова А.В., Солдатова У.В. Реализация компетентного подхода в иноязычном образовании нелингвистического вуза с использованием онлайн-технологий // *Siberia Lingua*. 2018. Вып. 2. С. 147–156.
2. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: науч.-метод. пособие. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. 55 с.
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентном подходе // *Высшее образование в России*. 2006. № 11. С. 39–46.
4. Вербицкий А.А., Крутиков В. Контекстное обучение: формирование мотивации // *Высшее образование в России*. 1998. № 1. С. 101–107.
5. Смирнова И.Э. Высшее образование в современном мире: тенденции, стратегии, модели обучения: монография. М., 2012. 132 с.
6. Johnson E.B Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay: Corwin-volume discounts. [Electronic recourse] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2002. Vol. 11, No. 18. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124626.pdf> (дата обращения: 05.03.2022).

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ И ЕГЭ

FEATURES OF THE USE OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES DURING THE PREPARATION FOR NATIONAL STATE EXAMS

В.С. Шелевая

V.S. Shelevaya

Научный руководитель Н.А. Грищенко
Scientific adviser N.A. Grishchenko

Дистанционные образовательные технологии, online обучение, online формат, ОГЭ, смешанное обучение, традиционное обучение.

В статье рассмотрены особенности применения дистанционных образовательных технологий при подготовке учащихся старших классов к государственным экзаменам на основе личного опыта. Описаны плюсы и минусы online-формы обучения, а также предложены варианты внедрения дистанционных технологий в традиционный образовательный процесс.

Distance learning technologies, online learning, online format, OGE, blended learning, traditional learning.

The article discusses the features of the use of distance learning technologies in the preparation of high school students for state exams based on personal experience. The pros and cons of the online form of education are described, as well as the options of introducing remote technologies into the traditional educational process is proposed.

Меры, принятые по борьбе с распространением коронавирусной инфекции, несомненно, привели к расширению сферы влияния цифровых технологий в образовательной среде. Однако вопрос о целесообразности смешанного формата обучения остается открытым. Наша работа в качестве репетитора по английскому языку началась еще до пандемии новой коронавирусной инфекции. В основном это были индивидуальные занятия или групповые занятия (3–4 человека), направленные на подготовку учащихся старших классов к ОГЭ. С началом пандемии преподавание продолжилось в дистанционном формате. После почти года такой работы у нас сложилось собственное мнение о достоинствах и недостатках обучения в online-формате.

Основной недостаток данной формы преподавания состоит в лимитированной целевой аудитории. Эффективная целевая аудитория для потребления и работы в online-формате – молодые люди в возрасте от 14 до 25 лет с высоким уровнем мотивации, являющиеся активными пользователями социальных сетей, различных интернет-платформ. В данном возрасте уже все молодые люди обладают

достаточной компьютерной грамотностью и при необходимости могут найти нужный контент. Именно в это время многие задумываются о необходимости выбора будущей профессии и, что еще более значимо для подростка в это время, выбора предметов для сдачи ОГЭ и Ученик, который намерен сдавать экзамен по английскому языку является идеальным коммуникантом. Во-первых, скорее всего, он уже владеет достаточно высокими знаниями английского языка. Он заинтересован в образовательном процессе и предельно мотивирован. В этом случае мы можем наблюдать стойкую внутреннюю мотивацию, интенсивность которой практически не снижается из-за наличия постоянной внешней мотивации – необходимости сдать экзамен. Если посмотреть на этот образовательный процесс с точки зрения структурных мотивов, предложенных Б.И. Додоновым, можно определить четкое присутствие в нем трех компонентов:

- 1) значимости для личности непосредственного результата деятельности;
- 2) присутствия принуждающего давления на личность;
- 3) мотивирующей силы вознаграждения за деятельность [Додонов, 1984] – альянс, который является залогом достижения желаемой цели.

В этом случае занятия имеют довольно простую и четкую структуру, которая хорошо подходит для работы в online-формате. Студент выполняет определенное домашнее задание, на уроке идет разбор ошибок, объяснение и отработка материала в формате экзамена. Основными задачами педагога в этом случае являются ознакомление студента с форматом экзамена, выявление пробелов в знаниях студента, работа с наиболее сложными для студента темами, отработка всех навыков, необходимых для успешной сдачи экзамена. В этом случае репетитору, скорее всего, нет необходимости разбавлять урок какими-либо развлекательными моментами, чтобы повысить заинтересованность студента в изучении языка. Экзамен и его формат – это то, что, с одной стороны, будет ограничивать творческий подход преподавателя в подготовке занятий, с другой же – являться прекрасным мотивационным драйвером для студента, тем самым упрощая работу педагога. Однако при наличии достаточного количества времени и желания преподаватель может привнести разнообразие и элемент креативности в уроки, сделать их не только эффективными, но и увлекательными для участников педагогического процесса (репетитор и студент), тем самым активировать «гедоническую» составляющую мотивации – удовольствие от самой деятельности [Додонов, 1984].

Мы отдаем предпочтение работе в традиционном формате, но с элементами онлайн контента, иногда с использованием онлайн-формата и определенных элементов онлайн-образовательных сред. Есть несколько способов использования онлайн технологий, которые используются в нашей практике. Во-первых, небольшие видео из YouTube, отправленные как домашнее задание для тренировки навыка восприятия на слух. Обычно следующий урок начинается с минидискуссии по теме видео, как «разогрев». Это хорошо тренирует навык говорения. Во-вторых, использование Quizlet для тренировки и заучивания слов. В-третьих, использование заданий из демоверсий (ОГЭ и ЕГЭ) через специальные сайты и

интернет-платформы. Помимо этого, улучшение языковых навыков может происходить через изучение заданий на основе музыки и различных аудиокниг, которые могут быть интересными и полезными ученику. Использование дистанционных технологий позволяет расширить возможности преподавания, воспринимается студентами как новый вид деятельности, вносит некое разнообразие в образовательный процесс, а также повышает удовольствие от процесса.

Итак, совершенно очевидно, что цифровизация – это тренд, который выходит за пределы пандемии. Необходимо сказать, что online-контент, несомненно, может помочь в изучении и преподавании языка, однако и online-контент, и online-формат, и online-образовательные среды необходимо использовать рационально, руководствуясь здравым смыслом, конечно же, не подменяя ими учебный процесс. Все это, вместе взятое, может быть прекрасным, действенным, предельно эффективным дополнением к традиционным занятиям.

Библиографический список

1. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126–130.

ФОНЕТИЧЕСКИЙ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ АКЦЕНТА СКАУЗ

PHONETIC AND SOCIOLINGUISTIC ASPECTS OF SCOUSE ACCENT

К.А. Шишкина

K.A. Shishkina

Научный руководитель С.П. Хорошилова
Scientific adviser S.P. Khoroshilova

Скауз, акцент, фонетический анализ, социолингвистическое исследование.

В статье рассматриваются фонетический и социолингвистический аспекты акцента Скауз. Представляется описание дистинктивных черт данного акцента, предьявляются результаты социолингвистического исследования.

Scouse, accent, phonetic analysis, sociolinguistic research.

This article considers the phonetic and sociolinguistic aspects of Scouse accent. It offers the description of the distinctive features of the accent and gives the result of sociolinguistic research.

С талкиваясь с английской речью в академической среде, чаще всего мы слышим британское нормативное произношение. Кроме того, такой вариант произношения можно услышать на телевидении, радио, в Интернете, кино, различных аудиоприложениях. Но стоит помнить, что существует множество разновидностей произношения. Акцент – это вариативность произношения языковой системы. В Великобритании акцент имеет значение, поскольку акцент может демонстрировать принадлежность его владельца к определенному классу в обществе, указывать на происхождение и даже на уровень образования. Основная причина акцентов среди носителей – это неоднородность английского языка на территории современной Великобритании.

Для будущих преподавателей данная тема исследования является актуальной, поскольку в системе образования важную роль имеют знания о фонетике изучаемого языка, также умение различать языковые особенности увеличивает уровень социально-культурной компетенции обучающихся.

Для исследования нами был выбран акцент скауз, поскольку данный локальный акцент широко распространен на севере Англии и обладает рядом салиентных характеристик. Целью работы является описание дистинктивных черт акцента, а также проведение социолингвистического исследования для выявления отношения студентов ФИЯ к данному акценту.

Скауз – региональный акцент на территории Великобритании. Также скауз принято называть «Liverpool English» или «Merseyside English», поскольку он сформировался в Ливерпуле и на территории графства Мерсисайд (северо-запад Англии). Скауз возник в середине XIX в., после массовой иммиграции из Южной

Ирландии и Северного Уэльса, вследствие этого он имеет отличия от других типов северного английского.

Скауз обладает следующими отличительными чертами (согласные звуки): /t/ произносится с /s/ для получения аффриката [tʃ], например: PART, WITTY, TEA, TALK; в коротких словах, которые заканчиваются на /t/, например: IT, THAT, NOT, – звук /t/ звучит как /h/; когда звук /k/ на конце слога, он может произноситься как фриктивный /x/, например: KICK, ROCK, BLOCK; произношение /r/ отличается, /r/ произносится звонко и четко, кончик языка касается неба, например: RING, ARROW, FERRY, RIVAL; межзубные звуки, передаваемые сочетанием «th», произносятся как зубные [t] и [d] в скаузе: THINK, THEATER, THOSE, BOTHER вместо зубных фрикативов /θ/ и /ð/.

Ацент скауз имеет следующие отличительные черты при произношении гласных звуков: гласный звук в слове «BIRD» произносится с языком вперед, а губы округляются [œ:]: SIR, TURN, SHIRT; длинный открытый гласный звук произносится с языком вперед [a:], FATHER, PALM, HARD, CAR; в словах, которые заканчиваются на долгие гласные звуки /i:/ или /u:/, звук начинается с [ɪ]: NEW, TRUE, BEE, FLEE, это также происходит перед /l/, поэтому в последнем слоге LIVERPOOL есть выраженный звук [ɪ]; как и в других северных акцентах, звук /ʌ/ не используется, поэтому FUN, SHUT, BLOOD, SON произносятся с /ʊ/.

Акцент скауз имеет схожие фонетические характеристики с другими северными акцентами, но не обладает схожими характеристиками с южными, это обосновывается таким фактором, как изоляция.

В рамках работы было проведено социолингвистическое исследование, направленное на выявление отношения студентов ФИЯ к акценту скауз. Данное исследование актуально для будущих преподавателей, поскольку демонстрирует предпочтения студентов, а также их умение узнавать акцент по дистинктивным чертам. Нами был проведен опрос 10 студентов 4-го курса ФИЯ НГПУ. Респондентам было предложено прослушать запись акцента скауз (BBC's program «Desert Island Discs», Voice of comedian John Bishop) и ответить на следующие вопросы.

1. Считаете ли Вы звучание акцента приятным? 40 % – да, опрашиваемые считают звучание акцента приятным; 60 % – нет, опрашиваемые считают звучание акцента неприятным.

2. Допустимо ли использование акцента для формальной ситуации (конференция, публичная речь, переговоры)? 30 % – да, опрашиваемые считают использование акцента для формальной ситуации допустимым; 70 % – нет, опрашиваемые считают использование акцента недопустимым для формальной ситуации.

3. Легко ли воспринимается данный акцент на слух? 20 % – да, опрашиваемые находят звучание акцента легким для восприятия на слух; 80 % – нет, опрашиваемые находят звучание акцента сложным для восприятия на слух.

4. Можете ли Вы определить, как называется акцент, который звучал на предложенной записи? 40 % опрашиваемых смогли распознать акцент скауз, они уточнили, что узнали об акценте во время занятий по фонетике.

5. Хотелось бы Вам пообщаться с носителем данного акцента? 50% опрошенных ответили, что им бы хотелось пообщаться с носителем акцента, было отмечено, что у них есть интерес проверить способность понимания информации на слух.

Следует сделать вывод, что акцент скауз является непростым для понимания на слух, но благодаря своим дистинктивным чертам привлекает внимание респондентов и легко запоминается. Студентов ФИЯ НГПУ интересует общение с носителем акцента, это может быть связано с погружением в языковую среду и повышенным интересом к языкам, ведь часто люди выбирают то, что проще для их восприятия.

Акцент скауз уникален и имеет глубокое влияние на культуру своей страны. В наше время общество меняется, региональные акценты становятся более приемлемыми, чем раньше, однако и сейчас акцент продолжает иметь значение для получения престижной работы или положения в обществе.

Библиографический список

1. Collins B., Mees I. Practical Phonetics and Phonology: A Resource Book for Students. New York: Routledge, 2008. 305 с.
2. Hudson J. Scouse. The Liverpool Accent // Pronunciation Studio: интернет-портал. URL: <https://pronunciationstudio.com/scouse-accent/> (дата обращения: 10.04.2022).
3. Watson K. Liverpool English // Journal of the International Phonetic Association. 2007. № 37. С. 351–360.

ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8-м КЛАССЕ

FLIPPED CLASSROOM AS A WAY TO IMPROVE LEXICAL AND GRAMMAR SKILLS AT THE ENGLISH LESSON IN THE 8th GRADE

С.В. Щелкунова

S.V. Shchelkunova

Научный руководитель А.В. Смирнова
Scientific adviser A.V. Smirnova

Обучение английскому языку, основная школа, технология «перевернутый класс», смешанное обучение, видео-лекция.

В статье обсуждается эффективность применения технологии «перевернутый класс» на уроках английского языка в 8-м классе. Представлены преимущества данной технологии, а также продемонстрирован пример интеграции Flipped classroom в учебный процесс.

English language teaching, secondary school, "Flipped classroom" technology, blending learning, video lecture.

The article deals with the effectiveness of the "Flipped Classroom" technology at the English lessons in the 8th grade. The article touches upon the advantages of this technology, and gives an example of the integration of Flipped classroom technology into the educational process.

Стратегии и направления изменений в сфере образования четко определены в федеральных государственных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО). На сегодняшний день особое внимание уделяется развитию образования, основанного на современных педагогических концепциях, внедрению личностно ориентированного обучения и особенно ИКТ-технологий. Главная цель современного образования – развитие личности, способной включиться в социально ценную деятельность. В этой связи появляется необходимость в стимулировании инициативности и самостоятельности обучающихся, активизации их познавательной деятельности, а также повышении интереса к предмету.

В рамках традиционного урока новые образовательные цели не могут быть достигнуты в полной мере, поэтому разработка концепции дистанционного образования стала началом применения смешанного обучения в учебных организациях. Смешанное обучение означает образовательную технологию, которая реализуется в сочетании очного и дистанционного обучения. Самая известная технология смешанного обучения – это перевернутый класс.

Исследования об использовании ИКТ преподавателями представлены в работах В. Быковой, Л. Забродской, О. Ельниковой, Л. Ляхоцкой, В. Олийнык и других. Внедрение технологии «перевернутого класса» в учебный процесс было

исследовано такими учеными, как Д. Берхман, К. Бухайчук, О. Ель-Ныкова, М. Курвиц, Е. Попов, А. Самс и др.

Разработчиками технологии обучения «перевернутый класс» (Flipped classroom) являются учителя А. Сэмс и Д. Бергманн, которые в 2008 г. начали записывать свои лекции и «перекидывать» их на домашние задания. По мнению А. Сэмса, на занятиях обучающиеся должны не просто усвоить теорию, но и показать, как они могут применять знания, которые они получили из видео дома [Bergmann, Sams, 2012].

Использование технологии Flipped classroom на уроках иностранного языка имеет ряд преимуществ. Прежде всего, необходимость развития у обучающихся умений использовать ИКТ, том числе в дистанционном образовании, является требованием ФГОС основного общего образования [Федеральный государственный..., 2010]. Благодаря применению данной технологии предполагается развитие учебной автономии обучающихся, что дает возможность установить время, место, темп и способ изучения материала.

Исследование возможности применения технологии «перевернутый класс» осуществлялось на базе МБОУ СШ № 86 г. Красноярск. Опытно-экспериментальная работа по организации очного обучения с применением информационно-коммуникационных технологий проводилась в течение трех недель на уроках английского языка в 8-х классах. Учебным планом было предусмотрено 9 часов, 6 из которых аудиторная работа и 3 часа самостоятельной работы обучающихся. Серия уроков была разработана к 3-му модулю УМК «Forward» 8-й класс М.В. Вербицкая, О.В. Оралова, Э. Уорелл, Э. Уорд, который содержит три юнита: 1. Eat up! 2. Look to the future! 3. The world of work! [Вербицкая, Маккинли, Хастингс, 2018, с. 18].

В качестве примера ниже представлено учебное занятие, которое направлено на отработку лексико-грамматических навыков с применением технологии Flipped classroom на 3-й неделе опытнo-экспериментальной работы (табл.).

План-конспект. Фрагмент урока (Unit «The word of work»)

Неделя 3	Учебная деятельность				
	предаудиторная	взаимосвязь между предаудиторной и аудиторной стадиями	аудиторная	взаимосвязь между аудиторной и постаудиторной стадиями	пост-аудиторная
Урок 1 (дистанционное занятие)	Переходи по ссылке: https://wordwall.net/resource/1384076/jobs Догадайся, о какой теме сегодня пойдет речь и запиши ответ в окошке	Переходи по ссылке: https://resh.edu.ru/subject/lesson/2785/main/ . Посмотри видеолекцию и выполни интерактивные задания	Работа с Student's Book page 66 Exercises 1, 2. Распредели профессии по опциям	Работа с текстом Student's Book page 66 Quiz time «What is the best job for you?» с использованием google form	Переходи по ссылке: https://resh.edu.ru/subject/lesson/2785/train/#172357 Выполни тренировочные задания

На последующих уроках, которые были проведены в традиционном очном формате, обучающиеся закрепляли лексику по теме «The world of work», изученную ими самостоятельно дома, и расширяли знания по грамматическому явлению Present Perfect. Отработка и закрепление учебного материала проходили на уроках с помощью сайта livesheet.com и интерактивной доски, контроль знаний был проведен в форме теста.

Анализ результатов, полученных после проведения серии уроков английского языка с применением технологии Flipped classroom, показывает положительную динамику уровня развития лексико-грамматических навыков обучающихся 8-х классов в рамках темы «The world of work». По итогам проверочной работы не было выявлено грубых лексико-грамматических ошибок в употреблении правила Present Perfect и слов по теме. Стоит отметить, что повышенная заинтересованность обучающихся к занятиям также способствовала улучшению учебных результатов.

Таким образом, использование технологии «перевернутый класс» на уроках английского языка делает учебный процесс более индивидуальным и целенаправленным, не теряя коммуникативной направленности, совместной работы обучающихся и учителя.

Библиографический список

1. Вербицкая М.В., Маккинли С., Хастингс Б. Английский язык 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений, М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2018.
2. Российская электронная школа [Электронный ресурс]. URL: <https://resh.edu.ru> (дата обращения: 14.04.2022).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 48 с.
4. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. Eugene, OR.; Alexandria, VA.: ISTE; ASCD, 2012.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аллахярова Эльвина Сейрановна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Банадысева Мария Викторовна – студентка 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Битнер Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Борисова Яна Александровна – студентка 4 курса филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Бугаева Ирина Романовна – магистрант 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Бурлакова Екатерина Сергеевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, НГПУ (Новосибирск).

Васильева Дарья Олеговна – студентка 4 курса Института управления бизнес-процессами, СФУ (Красноярск).

Верхотурова Александра Вадимовна – студентка 5 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Виноградов Дмитрий Олегович – магистрант 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Волкова Анна Витальевна – магистрант 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Гончарова Анастасия Александровна – студентка 3 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Готунова Анастасия Андреевна – студентка 5 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Грищенко Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры маркетинга и международного администрирования, СФУ (Красноярск).

Дементьева Яна Николаевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Дианова Анастасия Александровна – студентка 5 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Елина Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Ермолаева Елена Олеговна – магистрант 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Захарова Ангелина Евгеньевна – студентка 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Казыдуб Надежда Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка, КГПУ им. В. П. Астафьева.

Каропчук Дана Николаевна – студентка 3 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Колесова Наталья Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Коршунова Анжелика Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Лапшин Даниил Михайлович – магистрант 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Лефлер Наталья Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Лузин Борис Олегович – магистрант 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Лыга Яков Валерьевич – студент 4 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Марсова Вера Владимировна – старший преподаватель кафедры английского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Мисюра Валерия Александровна – магистрант 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Кламер Инесса Евгеньевна – аспирант 2 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Коновалова Елизавета Андреевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Пшеничная Мария Анатольевна – студентка 5 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Романенко Ксения Алексеевна – студентка 4 курса филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Синицкий Демид Александрович – обучающийся 10 класса, МБОУ «Гимназия № 164» (г. Зеленогорск, Красноярский край).

Смирнова Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Соки Александра Александровна – старший преподаватель кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Стехина Марина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры ГРФИО, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Сущевский Константин Викторович – студент 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Талуть Екатерина Ивановна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Таранчук Евгения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ГРФИО, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Терехов Артем Сергеевич – студент 5 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Тимошева Анна Борисовна – аспирант 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Хорошилова Светлана Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка, НГПУ (Новосибирск).

Шакирова Гульнара Каримовна – магистрант 1 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Шелевая Вера Сергеевна – студентка 3 курса института управления бизнес-процессами, СФУ (Красноярск).

Шишкина Кристина Андреевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, НГПУ (Новосибирск).

Штейнгарт Елена Анатольевна – доцент кафедры английской филологии, кандидат филологических наук, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Щелкунова Светлана Валерьевна – магистрант 2 курса факультета иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева.

Молодежь и наука XXI века

XXIII Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Материалы региональной научно-практической конференции
студентов, магистрантов и аспирантов
факультета иностранных языков

Красноярск, 12 апреля 2022 г.

Электронное издание

Редактор *М.А. Исакова*
Корректор *Ж.В. Козупица*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 31.05.22.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 12,75