МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

Педагогический институт имени В. Г. Белинского
Историко-филологический факультет

# XIII Авдеевские чтения

Сборник статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции

г. Пенза, 17 апреля 2025 г.

Под общей редакцией
кандидата педагогических наук
Ю. А. Шурыгиной

Пенза
Издательство ПГУ
2025

УДК 41
ББК 81
Т67

**XIII Авдеевские чтения** : сб. ст. по материалам Всерос. Т67 науч.-практ. конф. (Пенза, 17 апреля 2025 г.) / под ред. канд. пед. наук Ю. А. Шурыгиной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2025. – 326 с.

ISBN 978-5-907935-41-9

Приведенные работы отражают результаты научных исследований отечественных ученых, преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов, студентов и школьников.

Издание представляет интерес для широкого круга специалистов в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

**УДК 41**
**ББК 81**

**Редакционная коллегия:**

**Алёшина Е. Ю.**, д.филол.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

**Костина Н. Ю.**, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

**Крюкова Л. Г.**, к.филол.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

**Ратушная Л. Г.**, к.филол.н., доцент, зав. кафедрой «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

**Павлова Н. А.**, к.пед.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

ПРИКАЗ
о подготовке и проведении Всероссийской научно-практической конференции «XIII Авдеевские чтения»
№ 339/о от 24.03.2025

**ISBN 978-5-907935-41-9**

© Пензенский государственный университет, 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

### Р а з д е л 1
### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА


***Астафьева В. А., Казионова Е. Н.***
ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКИХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ..... 10

***Балашова Г. В.***
ЭТИМОЛОГИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ..... 13

***Брагина Э. Р.***
РЕДКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ЭКОНОМИКИ: ТЮРКИЗМЫ (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНА «КАЗНА») ..... 16

***Бузина М. Н., Сафонова О. Ю.***
СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ У. С. МОЭМА «ТЕАТР» ..... 19

***Бурматкина В. Ю., Аверьянова Н. А.***
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 22

***Гуманкова Е. А., Казионова Е. Н.***
ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 26

***Еникеева С. М., Краснолуцкая Ю. М.***
ОБЪЕКТИВАЦИЯ ПОЛИТИКИ ДВОЙНЫХ СТАНДАРТОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ..... 28

***Зеленова Д. В., Аверьянова Н. А.***
ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОСТНОГО ТЕКСТА ..... 33

***Коршунова В. И., Шибанова Е. А.***
«ТОЧКА» КАК СЛОВО, ЗНАК И СИМВОЛ: ПРОИСХОЖДЕНИЕ, УПОТРЕБЛЕНИЕ, ЭКВИВАЛЕНТЫ ..... 37

***Костин А. М., Ратушная Л. Г.***
ЭВФЕМИЗМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ ..... 40

***Курило П. В., Аверьянова Н. А., Изакова А. С.***
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СЕРГЕЯ ЛАВРОВА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ИНТЕРВЬЮ ТАКЕРУ КАРЛСОНУ ..... 42

***Лигашевская Т. Е., Кошелева У. А.***
АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ «ЛЮБОВЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И «LOVE» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 45

***Максимчук С. Н., Казионова Е. Н.***
ИМПЛИЦИТНОСТЬ И ИМПЛИЦИТНАЯ ОЦЕНКА: КОНЦЕПЦИИ, МЕХАНИЗМЫ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ..... 48

***Медведкина А. А., Ожегова Е. Ю.***
ДИАЛЕКТНЫЕ ФОРМЫ ЮЖНОЙ ГЕРМАНИИ ..... 52

***Telegina E. D., Yenikeeva S. M.***
INSULTS AS A VERBAL WAY OF MANIFESTING DOMINATION IN ROMANTIC RELATIONSHIPS IN A. TODD'S TRILOGY "AFTER" ..... 56

***Филатова П. А., Аверьянова Н. А.***
СУБСТАНТИВАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ..... 59

**Р а з д е л 2**
**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОНЦЕПТОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

***Алёшина Е. Ю., Афанасьев И. С.***
РАЗВИТИЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ В КОНЦЕ XIX – СЕРЕДИНЕ XX ВЕКА ..... 62

***Борисова П. А.***
ПРЕДВЫБОРНЫЙ ДИСКУРС КАМАЛЫ ХАРРИС: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ..... 65

***Erokhina P. O., Pavlova O. A.***
HISTORY OF THE ENGLISH SONNET ..... 68

***Корнаухова Т. В., Токарева Д. Э., Седова Н. С.***
ВЛИЯНИЕ ИНДИЙСКИХ ДИАЛЕКТОВ И АКЦЕНТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 72

***Косенкова А. А.***
РОЛЬ FRANGLAIS КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА В ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ ..... 76

***Костина Н. Ю.***
К ВОПРОСУ О ДЕЙКТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИТОГОВОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМПОРАЛЬНОГО ДЕЙКСИСА) ..... 79

***Лигашевская Т. Е., Рахматуллина М. Ф.***
КОРОЛЕВА ВЕЛИКОБРИТАНИИ ЕЛИЗАВЕТА II И НЕОБЫЧНЫЕ ФАКТЫ ИЗ ЕЕ ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ ..... 82

***Маренникова М. С., Павлова О. А.***
АФОРИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 85

***Назарова О. М., Борисов А. В.***
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ ..... 88

***Серикова Д. Д., Аверьянова Н. А.***
НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МОЛОДЕЖНОМ ДИСКУРСЕ ..... 91

***Тер-Аракелян К. А., Усманова Д. Р., Шибанова Е. А.***
ЛИНГВИСТИКА ЭМОЦИЙ ..... 94

***Чиркина М. Р., Аверьянова Н. А.***
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ДОБРОТА» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ СКАЗОЧНОМ ДИСКУРСЕ ..... 96

***Юртаева Е. П., Гунина В. С., Аверьянова Н. А.***
ПРИМЕР ГЛОБАЛИЗАЦИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ГРАЖДАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ..... 99

**Р а з д е л 3**
**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ**

***Алёшина Е. Ю.***
ГИА 9 ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ ..... 103

***Андреева С. А., Волчкова М. А., Шурыгина Ю. А.***
КРИТЕРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ)..... 105

***Анисимова М. А., Разуваева Т. А.***
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 109

***Бадаева А. Р., Дмитриев Д. В.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 111

***Байкова А. А., Павлова О. А.***
РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ВОВЛЕЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... 114

***Баткаева К. Р., Баканова М. В.***
ПОТЕНЦИАЛ БЛОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ..... 117

***Бахшалиева Д. Э., Еремина Н. К.***
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КРАЕВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 120

***Берсенева Е. А., Еремина Н. К.***
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ..... 123

***Бочкарёва Е. С., Казионова Е. Н.***
ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ..... 126

***Бузина М. Н., Баканова М. В.***
ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ..... 128

***Булатова А. О., Таньков Н. Н., Феоктистова Н. А.***
К ВОПРОСУ О ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВЕ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ..... 131

***Бурина А. О., Еремина Н. К.***
ПРОДУКТИВНЫЙ ПЕРЕСКАЗ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... 135

***Вавричук А. А., Павлова О. А.***
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА И РОССИЙСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ..... 138

***Вдовина А. О., Шурыгина Ю. А.***
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ В ШКОЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ..... 142

***Воякина О. А., Казионова Е. Н.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 146

***Данилова А. В., Разуваева Т. А.***
КОНТРОЛЬ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ..... 149

***Есина Ю. М., Казионова Е. Н.***
МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ФРАЗОВЫМ ГЛАГОЛАМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ..... 152

***Жесткова М. А., Потылицина И. Г.***
ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ НА МАТЕРИАЛЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ..... 156

***Ивкина А. А., Костина Н. Ю.***
РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ..... 159

***Ильина А. А., Казионова Е. Н.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ..... 162

***Ильичева Е. С., Потылицина И. Г.***
РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 166

***Ионова Е. А., Еремина Н. К.***
ФОНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ..... 169

***Исаев Д. А., Костина Н. Ю.***
СПОСОБЫ ИЗУЧЕНИЯ НОВОЙ ЛЕКСИКИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ ..... 172

***Козина И. С., Павлова О. А.***
ФОЛЬКЛОР И ЕГО МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 175

***Кудрякова А. И., Костина Н. Ю.***
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ ДЛЯ СТАРШЕГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ... 178

***Кулемина Е. В., Борисов А. В.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ШКОЛЕ ..... 182

***Курамшина А. П., Павлова Н. А.***
ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ..... 185

***Куряева К. А., Казионова Е. Н.***
ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 188

***Левкович Е. О., Аверьянова Н. А.***
РОЛЬ ИЛЛЮСТРАТИВНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ..... 193

***Лигашевская Т. Е.***
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 196

***Ломакина Ю. Н.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА TOTAL PHYSICAL RESPONSE НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 199

***Маёров А. В., Борисов А. В.***
ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШИХ КЛАССАХ ..... 201

***Макарова А. А., Разуваева Т. А.***
ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ..... 204

***Мартьянова Д. К., Потылицина И. Г.***
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ..... 207

***Молева Д. В., Аверьянова Н. А.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 210

***Назырова Р. Н., Дмитриев Д. В.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОПРАКТИКУМА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 214

***Недозрелова Ю. С., Дмитриев Д. В.***
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 217

***Одинокова Ю. Р., Шурыгина Ю. А.***
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 220

***Плеханова А. А., Костина Н. Ю.***
О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 223

***Погодина Е. В., Суворова В. О.***
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЕНИЯ ..... 228

***Пушкарева О. В., Павлова О. А.***
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 231

***Пышкина С. К., Чуланова А. А., Баканова М. В.***
МНЕМОТЕХНИКА КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 234

***Разуваева О. Ю., Суворова В. О.***
ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 238

***Романова П. И., Еремина Н. К.***
ПРЕИМУЩЕСТВА И ВОЗМОЖНЫЕ ТРУДНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 241

***Сафьянова А. С., Рыжова Е. В.***
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ..... 245

***Селиверстова А. А., Казионова Е. Н.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) ..... 249

***Серикова Д. А., Рыжова Е. В.***
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ..... 252

***Степанова С. В., Суворова В. О.***
РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРИЕМОВ В ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ..... 255

***Стукалкина А. М., Аверьянова Н. А.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ..... 258

***Суворова В. О., Полякова Д. А.***
ИГРА КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ КРУГОЗОРА ШКОЛЬНИКОВ О МЕНТАЛИТЕТЕ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТРАН ..... 261

***Сурова В. В., Разуваева Т. А.***
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ ..... 265

***Тарасова А. С., Костина Н. Ю.***
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В РАЗВИТИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ..... 268

***Терехина А. С., Рыжова Е. В.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 271

***Трубникова А. Е., Суворова В. О.***
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 274

***Урмашов А. О., Шварева Л. В.***
ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМИКСОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА ..... 277

***Фалалеева В. М., Аверьянова Н. А.***
АРТИКЛЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 281

***Харитонова Л. А., Костина Н. Ю.***
ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДИК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СТУПЕНИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 284

***Хрипунова Ю. Н., Борисов А. В.***
ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ МЕДИАТЕКСТАМИ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ..... 287

***Чернышева П. Д., Еремина Н. К.***
КРИТЕРИИ ОТБОРА МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 289

***Чикаенкова А. Г., Шурыгина Ю. А.***
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ ..... 292

***Шинаева К. Р., Суворова В. О.***
ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 296

***Широлапов А. Р., Потылицина И. Г.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 299

***Ширшова В. В., Шурыгина Ю. А.***
ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСКУССИИ В ФОРМЕ ТОК-ШОУ НА УРОКАХ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 302

***Шохин А. Н., Борисов А. В.***
ОБУЧЕНИЕ ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ..... 306

***Юсупова А. К., Дмитриев Д. В.***
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 309

***Ягудина А. Р., Потылицина И. Г.***
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ ..... 312

***Яфарова М. Р., Суворова В. О.***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ..... 315

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ..... 320

# Раздел 1
# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ И ТЕОРИИ ПЕРЕВОДА

## ОСОБЕННОСТИ АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ АМЕРИКАНСКИХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

***В. А. Астафьева, Е. Н. Казионова***

**Аннотация.** Посвящена исследованию специфических черт американского варианта английского языка, выявленных на основе анализа материалов современных американских средств массовой информации. Исследование начинается с краткого обзора истории развития американского английского, подчеркивающего его обособление от британского варианта и формирование собственной языковой нормы. Проводится анализ грамматических, лексических и стилистических особенностей американского варианта английского языка, подкрепленный примерами, взятыми из публикаций The NewYork Times и The Washington Times. В заключение делается вывод о том, что американский английский представляет собой отдельную, самостоятельную систему, обладающую уникальными лингвистическими характеристиками.

**Ключевые слова**: американский вариант английского языка, американизмы, грамматические особенности, лексические особенности, варианты английского языка

Как известно, английский язык распространен не только на территории Англии, но и за ее пределами. Он является государственным языком во многих странах мира. При этом английский язык каждого государства имеет свои особенности, свои отличительные черты.

Английский язык в современном мире подвержен значительным процессам интеграции и дифференциации, поскольку его развитие происходит в новых условиях, имеющих другие географические, экологические, лингвокультурные характеристики. Распространение английского языка в странах – бывших колониях Великобритании с одной стороны, переживает процесс локализации, с другой – глобализации. В связи с этим возникает вопрос о разграничении различных форм английского языка, существующих в мире [5].

История развития американского варианта английского языка включает в себя два периода, которые примерно равны по времени, но абсолютно различны по своему значению. Это ранний период развития и поздний. В ранний период можно наблюдать за формированием различных диалектов на территории будущих США. Английский язык в Америке, в основном, соответствовал тем нормам, которые были приняты в Англии в XVII веке. Если говорить о позднем периоде развития, то именно в этот период происходит формирование американского варианта английского языка со своей литературной нормой и особенностями произношения. XIX и XX вв. тесно смыкаются с описанием современного английского языка в Америке. Прежде всего, обращает на себя внимание количественный рост американизмов. Американизмы – лексические единицы, специфичные для американского варианта английского языка.

В 1828 г. Ной Уэбстер (Noah Webster) опубликовал свой знаменитый словарь “An American Dictionary of the English Language”. Этот словарь целиком основан на лексике, формах, произношении, свойственных английскому языку США, и имел большое значение для установления американской письменной нормы [2].

Говоря о сопоставлении американского и британского вариантов литературного английского языка, нужно отметить, что, несмотря на перекрещивание их микросистем, у них наблюдается наличие определенных различительных черт на всех уровнях [5]. Основную различительную силу приобретают не те или иные элементы, взятые в отдельности, а сама комбинация этих элементов, которая в каждом случае будет неповторимой [7, с. 71].

Прежде всего, существует определенная разница между британским и американским вариантами в употреблении времен глагола. Так, вместо Present Perfect американец может использовать Past Simple. Отказ от Perfect Tenses в разговорном языке стал обычным явлением для американца [4].

Например:

I’ve lost the keys. (брит.) – I lost the keys. (амер.);

Have you seen my new dress? (брит.) – Did you see my new dress? (амер.).

Вместо вспомогательного глагола shall (shan’t) в Америке используют will (won’t). Сейчас это является общей тенденцией английского языка. Например: I shall do (брит.) – I will do (амер.) – «Я буду делать».

Использование формы be going to для простого будущего употребляется много чаще в американском, чем в британском английском. Например, в американских СМИ можно встретить множеством заголовков данной формы: “It’s Going to Be Normal to Have Extreme Beliefs” [8]; “They’re going to destroy Social Security”; “We’re going to bring back car manufacturing” [8].

Shall в американском английском значительно чаще встречается в письменной речи, в особенности у образованных американцев старшего поколения под влиянием школьной британской грамматики. В то же время в непринужденной устно-разговорной речи shall в американском английском практически не используется.

В американском варианте модальный эквивалент have to является разговорным синонимом модального глагола must: “You Don’t Always Have to Process Your Emotions” [8]; “Co-op Assessments: Do You Have to Pay What They Say?”[8].

В американском английском чаще употребляется единственное число существительных в собирательном значении. В британском варианте всегда используется множественное число. Но здесь необходимо учитывать и общее правило, относящееся к ментальности – что имеется в виду под термином (например, отдельные члены правительства или правительство как единый орган власти) [6]. Например: the government have (брит.) – the government has (амер.) – «у правительства есть»: “When Opportunity Leaves, the Government Has Two Choices” [8]. В то же время известны случаи употребления в американском английском множественного числа существительного вместо единственного, что невозможно в британском варианте. Например: accomodations (амер.) – accomodation (брит.) – «помещение, жильё»: “Millennials travel more and prefer private accommodations” [9], sports (амер.) – sport (брит.) – «спорт»: “New answers to questions about sports safety and heart issues” [9].

Только в американском варианте языка существительное way усиливает стоящее за ним слово и переводится на русский как «далеко», «намного»: “So, I’ve got to do way better in those two categories” [9].

В американском английском чаще образуются отглагольные существительные. Например: to research - a research – «исследование»: “Open AI Unveils A.I. Tool That Can Do Research Online” [8], to smell – a smell – «запах, нюх»: “The Secrets of the World’s Favorite Smell” [8].

Существительные, которые в британском английском имеют артикль, могут употребляться без артикля в американском варианте. Например: all the week (брит.) – all week (амер.) – «всю неделю»: “The Secret to Eating Healthy All Week” [8].

Прилагательные slow, real, awful в американском варианте английского языка употребляются в основном как наречия [5]. Например: to drive slowly (брит.) - to drive slow (амер.) – «медленно ездить». В The New York Times можно увидеть заголовок статьи: “Quotation of the Day: Odd Contest: Go Slow, Save Whales, Win a Prize” [8], “Dan Campbell feels ‘awful’ after not giving game ball to Goff” [8].

Лексические особенности американского варианта весьма обширны в силу многочисленных заимствований из испанского и индейских языков, чего не было в британском английском, а также использования слов, которые вышли из употребления в британском варианте.

Например The New York Times можно заметить употребление исторических американизмов, например fall – autumn “Bikes + Water: 5 Rides Perfect for the Fall”, to guess – to think: Because “I guess in general, I don’t think about it very much, actually” [8]. В американском варианте эти слова всё еще содержат свои старые значения, в то время как в британском варианте их значения изменились или совсем вышли из употребления.

В американской газете The Washington Times можно увидеть слова, которые вообще не обнаруживаются в британском словарном составе. Эти лексические единицы были образованы первыми американцами, которым пришлось дать названия новым явлениям окружающей среды, новым условиям жизни, а также флоре и фауне. Например, redbud – дерево смаленьким розоватым соцветием: “The agency says there are more than 50 species of trees from which to choose, including bald cypress, black walnut, white oak, yellow-poplar, dogwood and redbud” [9], a blue-grass – сорт травы, растущей в Северной Америке: “Even planting the grass was challenging. “It was very hard to get big blue to seed through the seeder. It’s so hairy, feathery, ”he said” [9].

Встречаются также заимствованные слова. Они отражают исторические контакты американцев с другими народами американского континента. Например, ranch, sombrero – заимствования из испанского; toboggan, caribou – заимствования из языка индейцев: “The annual race for glory a 400-foot toboggan chute kicks off next month, and organizers say participants should register early to avoid being disappointed” [9].

Некоторые американизмы образованы путём укорачивания слов, например, dorm (dormitory): “North Carolina school opens dorm honoring poet Maya Angelou” [9].

Словарный запас американского варианта английского языка продолжает пополняться новыми единицами.

Наличие определенных дифференциальных признаков американского английского на всех уровнях дает определенные основания для того, чтобы характеризовать современный литературный английский язык в США как дискретную микросистему или особый вариант литературного английского языка [5].

*Список литературы*

1. Голубцова М. Г. К вопросу о фонетических особенностях американского английского // Иностранный язык и межкультурная коммуникация. Томск, 2007. С. 51–54.
2. Иванова И. П., Чакоян Л. П., Беляева Т. М. История английского языка : учебник, хрестоматия, словарь. СПб., 1999. 512 с.
3. Коптелова Е. Варианты английского. Какой учить и как? // Иностранец. 2000. № 25. 35 с.
4. Курченкова Е. А. Английский язык в Индии: история и актуальные проблемы // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 1 (32). С. 388–192.
5. Леонович О. А. Топонимы США : учеб. пособие по английскому языку. М., 2004. 247 с.
6. Фефилова А. В. Американский английский – основные различия британского и американского вариантов английского языка : справ. пособие. Ярославль : МУБиНТ, 2002.
7. Швейцер А. Д. Литературный английский язык в США и Англии. М., 1971. 200 с.
8. The New York Times : офиц. сайт. URL: https://www.nytimes.com/?ysclid =m7ngk775o2456494505
9. The Washington Times : офиц. сайт. URL: https://www.washingtontimes.com/

# ЭТИМОЛОГИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ ИЗ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

***Г. В. Балашова***

**Аннотация.** Посвящена истории заимствований из немецкого языка и представляет интерес не только для изучающих немецкий язык, но и для широкого круга любителей истории русского языка и его развития.

**Ключевые слова**: заимствования, развитие языка, происхождение и семантика слов, переносное значение, области заимствований

Любой язык неразрывно связан с историей. И не только с историей своей страны. На развитие языка влияют языки соседствующих стран. Лексический фонд русского языка восходит к праславянскому языку, однако, в результате общения с соседними народами на протяжении последнего тысячелетия в нашем языке появилось огромное количество заимствований. Заимствование иноязычных выражений в русский язык – очень давний процесс. В XIII–XIV веках, во времена Золотой Орды, на Русь проникали тюркоязычные слова. В XVI–XVII веках появилось большое количество слов польского и западноевропейского происхождения. В XVIII–XIX века произошло пополнение русской лексики немецкими и французскими словами [1].

В заимствовании русским языком немецких слов в разные эпохи отразилась история нашего народа. Экономические, политические, культурные контакты, военные столкновения накладывали свой отпечаток на развитие языка [3]. О заимствованиях из немецкого языка и пойдет речь в данной статье. Некоторые слова настолько прочно вошли в наш обиход, что нам уже и неизвестно их происхождение, поскольку слова изменялись, трансформировались и даже изменяли

свою семантику. Так, слово *Butterbrot – бутерброд* является самым распространенным заимствованием в русском языке, хотя значение *Butter – масло* было потеряно. Употребляя это слово, мы имеем в виду не хлеб с маслом, а хлеб с сыром, колбасой и т.д. Свое первоначальное значение *хлеб с маслом* слово Butterbrot сохранило лишь в разговорном шутливом выражении *Gesetz des Butterbrots* (закон бутерброда, т.е. ситуация, когда бутерброд падает на стол маслом) [2].

Некоторые заимствования из немецкого языка представляют собой прямую кальку, например *Fingerspitzengefühl – ощущение на кончиках пальцев*, *Zeitgeist – дух времени, Leitmotiv – лейтмотив, Bruderschaft – братство.* Русское выражение *выпить на брудершафт* употребляют в том случае, когда хотят перейти на «ты», т.е. привнести в отношения некий элемент панибратства.

Немецкое слово *Vorschmack* (дословно: первое вкусовое ощущение) первоначально в русском языке означало холодную закуску из рубленой сельди. Позже появилось много рецептов этого блюда, причем все они предполагали как холодные, так и горячие варианты подачи. Само слово получило значение рыбного блюда, составной частью которого обязательно должна быть рубленая сельдь. Немецкое слово *Vorschmack* употребляется в русском фразеологизме *aus jemdm. einen Vorschmack machen – сделать из кого-либо форшмак,* что звучит как угроза и означает: *кого-либо грубо наказать, отколотить, уничтожить.* Это связано с тем, что сельдь рубят на мелкие кусочки, т.е. здесь имеется в виду переносное значение.

Понятие *аншлаг* применяется в театре, цирке, кино, когда все билеты на определенное представление проданы. В русском языке это слово существует с конца XIX века. Сначала оно имело такое же значение, как и в немецком языке: объявление, афиша, плакат. Но уже в начале XX века слово получило то значение, в котором употребляется до сих пор. Аншлаг в театре означает, что все билеты проданы. На русском телевидении есть развлекательная программа под названием «Аншлаг», в которой выступают юмористы и другие артисты легкого жанра. Для части зрителей эта программа является символом пошлости и безвкусицы, однако программа имеет «аншлаг», т.е. ее любят и смотрят с удовольствием.

Второе значение русского слова *аншлаг* – крупный заголовок в газете, «шапка».

Или вот еще пример: *Sitzfleisch* (зитцфляйш). Слово употребляется в шахматном лексиконе и означает «усидчивость». Дело в том, что с конца XIX века и до 30-х годов XX века Германия была одной из ведущих шахматных наций. Все чемпионы мира по шахматам в этот период говорили по-немецки, так что многие – первоначально немецкие – шахматные термины перешли в языковое употребление других стран. Термин «зитцфляйш» применяли по отношению к шахматисту, который час за часом мог сидеть за шахматной доской и таким образом изматывать противника. Нормальным же считалось, когда шахматисты после выполненного хода делали «творческую паузу» и ходили туда-сюда по игровому пространству [2].

История народа, его представления о справедливости, праве, насилии и т.д. оказали влияние ина формирование и функционирование военной лексики, которая характеризуется большим количеством заимствований из немецкого языка. Фразеологизмы этой сферы связаны не только с военно-историческими событиями и военно-политическими отношениями, но и с развитием военного дела и военной техники, оружия. Например: mit den Kanonen auf die Spatzen schiessen –

стрелять пушками по воробьям (употребляется в ироничном значении), die Kanonen sprechen lassen – заставить говорить пушки, das ist bombensicher (bombenfest) – это абсолютно надежно. Понятно, что эти выражение могли появиться только после изобретения огнестрельного оружия.

А вот выражение mit jemandem für jemanden Lanze brechen – ломать копья в защиту кого-либо, употребляемое в наше врем в значении «с жаром спорить о чем-л., горячо отстаивать что-л. в дискуссии», восходит своими корнями к рыцарским турнирам, когда ломали копья для защиты чести дамы.

Такие слова как солдат, агрессор, арест, орден, рыцарь, граната, унтерофицер также относятся к заимствованиям из немецкого языка. К этой же сфере можно отнести и высказывание «железного канцлера» Отто фон Бисмарка, который с середины и до конца XIX века занимал ведущие должности в правительстве Пруссии, в том числе был первым канцлером Германской империи. Его называли «железным канцлером» за уверенную профессиональную позицию. „Die russische Militärgeschichte ist von großer Bedeutung“ [4] – Русская военная история имеет большое значение. Wenn die Argumenten auslaufen, beginnen die Waffen zu sprechen. Macht ist das letzte Argument der Dummheit. – Когда заканчиваются доводы, начинают говорить пушки. Сила – последний аргумент тупости [5].

В данной статье было рассмотрено употребление заимствований лишь в некоторых областях жизни. На самом деле их гораздо больше. Это не только военная лексика, но и медицина (шприц, фельдшер, бинт), и политика (дискриминация, лозунг), и экономика (гастарбайтер, прейскурант, ярмарка, биржа), и многие другие. Немецкие заимствования употребляются также при описании внешности (бакенбарды, галстук) и характеристики человека (вандал, вундеркинд, лодырь).

В заключение следует отметить, что, немецкий язык со своими сложными словами оказался и до сих пор является настоящей, неиссякаемой сокровищницей для разного рода заимствований. Это заимствования из:

– медицинской области: бинт, фельдшер, шприц, пластырь, вата, стерильный;

– названий профессий: парикмахер, вахтер, кассир, егерь, слесарь, кассир, бухгалтер;

– бытовой сферы: штопор, кухня, клейстер, фартук, футляр;

– области кулинарии: фарш, бутерброд, сельдерей, клецки, крендель, вафли, гамбургер, шницель, глазурь, трюфель, марципан, суп и многих других, каждая из которых заслуживает, на наш взгляд, более пристального внимания и отдельного изложения.

### *Список литературы*


1. Мещеряков В. Дела словарные. М., 1989. № 8. С. 203.
2. Hueber M. Ausgewanderte Wörter. Ismaning : Hueber Verlag, 2006.
3. URL: https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2022/04/11/proekt-germanizmy-v-russkomyazyk
4. URL: https://thatonerule.com/de/rule-de/otto-von-bismarck-zitate-uber-russland/
5. URL: https://gutezitate.com/autor/otto-von-bismarck

# РЕДКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ЭКОНОМИКИ: ТЮРКИЗМЫ (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНА «КАЗНА»)

***Э. Р. Брагина***

**Аннотация.** Исследуется процесс семантической адаптации термина «казна» в контексте экономики русского языка. Основной целью работы является описание этапов адаптации данного термина, а также определение его деривационного потенциала. Результаты исследования показали, что степень адаптации термина «казна» составляет 7 баллов из 8 возможных, что указывает на его высокую интеграцию и использование в различных экономических контекстах. Термин был отнесен к категории «модифицированных» с высокой степенью адаптации, что подтверждается его многогранным использованием и наличием метонимического переноса. В заключение подчеркивается, что «казна» прошла значительный путь семантической адаптации, сохранив свою уникальную семантику и продемонстрировав значительный деривационный потенциал, что свидетельствует о гибкости термина в зависимости от контекста.

**Ключевые слова**: казна, семантическая адаптация, экономика, деривационный потенциал, контекстуальный анализ

Тюркизмы в экономической терминологии русского языка представляют собой интересный аспект, отражающий исторические и культурные взаимодействия между русскими и тюркскими народами. Хотя их не так много, как англицизмов, они важны для формирования экономической лексики. Тюркизмы – это слова, заимствованные из тюркских языков, связанные с контактами, такими как торговля и миграция, начиная с древних времен. Эти заимствования часто проходили через посредничество тюркских языков, что способствовало внедрению арабской и персидской лексики. Большинство тюркизмов появилось в XVI–XVII веках, когда усилились культурные и торговые связи между русскими княжествами и тюркскими народами.

**Обзор литературы.** Интерес к тюркизмам в русском языке значительно возрос, что связано с развитием лингвистических исследований в этой области. Среди ученых, занимающихся данной темой, можно выделить: Х. Ф. Исхакову, которая исследует синтаксические и морфологические аспекты, выделяя схожести и различия между татарским и русским языками [4]; М. А. Бурибаеву, рассматривающую конкретные примеры лексических заимствований из тюркских языков в славянские, анализируя их семантические изменения и влияние различных цивилизаций на формирование языковых структур и лексики. Это позволяет выявить динамику изменений в языках под воздействием культурных обменов [2; 3]; Л. Г. Тимонину, которая в своих работах анализирует фонетические, морфологические и синтаксические особенности заимствованных слов из тюркских языков в енисейских языках, а также их влияние на развитие енисейских языков. Ее исследования представляют интерес для специалистов в области сравнительного языкознания и исторической лингвистики [5].

**Цель** нашего исследования – изучение и описание поэтапного процесса семантической адаптации термина «казна», определение его степени адаптации в терминологии экономики в русском языке, исследование его деривационного потенциала.

**Методы и методики.** В ходе нашего исследования применялись методы контекстологического анализа, методики классификации и процентного подсчета, а также морфологического и семантико-функционального анализа.

**Выборка** производилась из следующих источников: Википедия, Экономический словарь терминов (ЭСТ), Большой юридический словарь (БЮС).

**Обсуждение.** В ходе нашего исследования было выявлено, что тюркизмы составляют 0,9 % из всех проанализированных заимствованных терминов в терминологии экономики в русском языке. Мы классифицируем все заимствования на «инертные» и «модифицированные» и «эвфонии». Для заимствований, которые не подверглись морфологической адаптации и не участвуют в синтаксическом терминообразовании, и не подвергаются семантическому переосмыслению мы используем термин «инертные» (от лат. слова “inertiae” – ”inertia”– инертность, неподвижность). Этот термин подчеркивает, что такие заимствования остаются «неактивными» в языке-реципиенте. С другой стороны, для заимствований, которые подверглись морфологической адаптации и/или участвуют в синтаксическом терминообразовании и/или подвергаются семантическому переосмыслению, можно предложить термин «модифицированные» заимствования. Этот термин акцентирует внимание на изменениях формы, синтаксической функции и переосмыслению заимствований в языке-реципиенте.

Степень адаптации заимствованного термина определяется его деривационным потенциалом (максимум 5 баллов). Этот потенциал включает наличие словообразовательного (1 балл) и парадигматического рядов (1 балл), а также синонимических (1 балл), антонимических (1 балл) рядов и паронимических пар (1 балл). Учитываются также метонимический перенос (1 балл), увеличение значений в рамках одной терминосистемы (1 балл) и включение термина в несколько терминологических систем (1 балл). Максимальная оценка адаптации составляет 8 баллов. Термины с 8-балльной адаптацией занимают промежуточное положение между «модифицированными» заимствованиями и исконными терминами, и мы предлагаем назвать их «эвфониями», что происходит от греческого слова ”ευφωνία” (euphonia) – «приятное звучание». Это символизирует гармоничное вписывание заимствованного слова в язык, делая его использование более удобным для носителей. Таким образом, схема эволюции адаптации заимствованных терминов выглядит так: «инертные» заимствования – «модифицированные» термины – «эвфонии» – исконные термины.

Процесс семантической адаптации термина «казна» можно описать следующим образом:

1. Исходное значение и заимствование: термин «казна» имеет тюркские корни, где он изначально означал «сокровищницу» или «хранилище». Это значение отражало физическое пространство, где хранились богатства и ценности. В этом контексте казна ассоциировалась с наличными деньгами и государственными богатствами, что делало её важным элементом в управлении финансовыми ресурсами [, Казна].

2. Социально-исторический контекст: в эпоху централизованных монархий контроль над финансами был критически важен для поддержания власти. Казна как институт обеспечивала стабильность и безопасность государства, а также служила символом власти и богатства. В этот период термин «казна» стал не просто обозначением хранилища, но и важным элементом государственной структуры.

3. Процесс расширения значения: с течением времени значение термина «казна» начало расширяться. В современном языке он стал использоваться не только для обозначения государственных финансовых ресурсов, но и для более общего понятия, связанного с хранилищами денег и драгоценностей. Это отражает изменения в экономической системе и социальном контексте, где казна стала восприниматься как более универсальный термин.

4. Адаптация к современным реалиям: в современном обществе термин «казна» охватывает широкий спектр значений, включая не только государственные финансы, но и частные хранилища ценностей. Это свидетельствует о том, что язык адаптируется к новым условиям и потребностям, а также о том, что понятие казны стало более многогранным.

Метонимический перенос значения термина происходит через ассоциацию одного понятия с другим на основе их взаимосвязи. В примере термин «казна» иллюстрируют, как исторические, социальные и культурные контексты влияют на значение слов. Рассмотрим подробно схему метонимического переноса значения:

1. Исходное значения: изначально обозначала сокровищницу или хранилище денег и богатство;

2. Контекстуальная ассоциация: ассоциировалась с финансовыми ресурсами государства и контролем над ними в условиях централизованных монархий;

3. Метонимический перенос: расширение значения на хранилища денег и драгоценностей, что отражает современные экономические реалии;

4. Современное значение: теперь включает в себя не только государственные финансы, но и более широкий спектр экономических ресурсов.

В результате высокой степени адаптации заимствованного из тюркских языков термина «казна», данный лексический элемент активно участвует в морфологическом и синтаксическом терминообразовании, что, в свою очередь, свидетельствует о его значимости в финансовом и управленческом дискурсе. Термин «казна» образует словообразовательный ряд: казначей – казенный – казначейство – казначейский; синонимический ряд: капиталы, ценности, имущество, финансовые ресурсы; паронимическую пару: казнь; участвует в синтаксическом способе терминообразования: военная казна, казна местного самоуправления, казначейские облигации, казна государства и т.д.

Следует также отметить, что данный термин как общеупотребительное слово считается устаревшим, однако в узкоспециализированном дискурсе широко употребляется [1, Казна; , Казна].

Таким образом, процесс семантической адаптации термина «казна» включает в себя его историческое значение, социальный контекст, расширение значений и адаптацию к современным реалиям, что делает его важным элементом русского языка терминологии экономики. Метонимический перенос значений термина «казна» демонстрирует динамичность языка и его способность адаптироваться к изменениям в обществе и культуре. Эти изменения подчеркивают важность контекста в формировании значений слов и их восприятии в разные исторические эпохи.

**Результаты.** Степень адаптации термина «казна» в русском языке экономики составляет 7 баллов из 8 возможных (словообразовательный ряд: 1, парадигматический ряд: 1, синонимические ряды: 1, антонимические ряды: 0, паронимическая пара: 1, наличие метонимического переноса: 1, увеличение количества значений: 1, вхождение в несколько систем: 1), что свидетельствует о высокой

степени его интеграции и использования в различных контекстах и относит к «модифицированным» терминам с высокой степенью адаптации.

**Заключение.** В заключение нашего исследования можно утверждать, что термин «казна» прошел значительный путь семантической адаптации, что подтверждается его многогранным использованием в экономической терминологии русского языка. Мы выделили ключевые этапы этого процесса, начиная с исторических корней термина и заканчивая его современными значениями, которые охватывают как традиционные, так и новые аспекты финансовой деятельности. Определяя степень адаптации термина, мы отнесли его к категории «модифицированного» термина с высокой степенью адаптации и отметили, что данный термин успешно интегрировался в экономическую лексику, сохранив при этом свою уникальную семантику. Деривационный потенциал этого слова также оказался значительным: от него образуются различные производные, что свидетельствует о его гибкости и способности к расширению значений в зависимости от контекста.

***Список литературы***

1. Большой юридический словарь (БЮС). Казна. URL: https://gufo.me/dict/law/казна (дата обращения: 25.02.2025).

2. Бурибаева М. А. Тюркскославянские языковые контакты на перекрестке времен и цивилизаций // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 2. С. 15–23.

3. Бурибаева М. А. О влиянии тюркских языков на славянские: слова и образы // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (24). С. 41–45.

4. Исхакова Х. Ф. Сопоставительная грамматика татарских и русских собственных имён / отв. ред. д-р филол. наук А. В. Суперанская. М. : Наука, 2000. 112 с.

5. Тимонина Л. Г. Тюркские заимствования в енисейских языках в сравнительно-историческом освещении : автореф. дис. … канд. филол. наук. Ростов н/Д., 1984.

6. Экономический словарь терминов (ЭСТ). Казна. URL: https://gufo.me/dict/economics_terms/КАЗНА (дата обращения: 25.02.2025).

# СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ У. С. МОЭМА «ТЕАТР»

***М. Н. Бузина, О. Ю. Сафонова***

**Аннотация.** Рассматриваются средства создания образности и их функциональный потенциал в англоязычном художественном произведении. Описываются лексические и синтаксические стилистические приемы в произведении У. С. Моэма «Театр».

**Ключевые слова**: лексические стилистические приемы, метафора, эпитет, сравнение, синтаксические стилистические приемы, многосоюзие, бессоюзие, параллельные конструкции

Уильям Сомерсет Моэм – всемирно известный писатель XX века, его произведения переведены на множество языков. Одним из главных достоинств работ этого автора является богатство стилистических приёмов и их виртуозное использование. Роман У. С. Моэма «Театр», одно из наиболее популярных произведений

прошлого столетия, не является исключением. В данной статье мы поставили цель рассмотреть стилистические приемы в данном произведении и их функциональный потенциал.

В романе У. С. Моэма «Театр» встречаются различные средства создания образности, как лексические, так и синтаксические. В первую очередь рассмотрим лексические средства, которые создают образность в художественном произведении.

Обратимся к определению метафоры. Согласно И. В. Арнольд, метафора определяется как скрытое сравнение, которое возникает, когда название одного предмета переносится на другой, тем самым выделяя важную характеристику последнего [1, с. 124]. И. Р. Гальперин, в свою очередь, описывает метафору как «соотношение предметно-логического значения и контекстуального значения, основанное на сходстве признаков двух понятий» [2, с. 125]. Метафора является одним из инструментов образного отражения реальности, и её роль в художественной речи невозможно переоценить. Она часто рассматривается как способ точного изображения действительности в художественном контексте, хотя сама точность здесь является относительной. Именно метафора, формирующая конкретный образ из абстрактного понятия, позволяет интерпретировать содержание текста по-разному [2, с. 129].

В качестве примеров метафор можно рассмотреть следующие:

“There was one photograph of the three of them, Michael very manly and incredibly handsome, herself all *tenderness looking down* at Roger with maternal feeling”. Использование метафоры в этомпримере придает описанию яркость и запоминаемость, создавая более сильное эмоциональное впечатление и точно передавая переживания Джулии в данный момент времени.

Следующая метафора усиливают эмоциональную напряженность текста, погружая читателя в переживания безысходности и отчаяния: “Feel as if *your bones were melting inside you* and if *an earthquake were going to swallow you up next minute*, to hell with the earthquake.”

В романе «Театр» наряду с метафорами встречаются сравнения, которые, по мнению И.Р. Гальперина, позволяют установить связь между двумя объектами, принадлежащими, как правило, различным категориям, на основе их общего свойства [2].

Рассмотрим несколько сравнений, присутствующих в романе:

”The poor lamb's *as thin as a rail*, Michael.” Очевидно, что это сравнение помогает создать яркий визуальный образ, подчёркивая сильную худобу персонажа. Так же этот пример показывает встревоженность и обеспокоенность Джулии по отношению к юноше, показывает её сочувствие.

“Gosh, *I'm going down like a barrel of oysters*”. Данный пример иллюстрирует неловкость падения главного героя, его переживания по этому поводу, а также добавляет тексту выразительности.

В третьем случае сравнение демонстрирует тёплые отношения между Майклом и Джулией: “I know that you can act me, off the stage, but *we get on together like a house on fire*, and when we do go into management I think we'd make a pretty good team”.

Кроме того, в произведении присутствует значительное количество эпитетов. И. Р. Гальперин определяет эпитет как выразительное средство, которое выделяет качество или признак описываемого явления, оформляясь в виде атрибутивных слов или словосочетаний. Эти слова или сочетания характеризуют

явление с точки зрения индивидуального восприятия автора [2]. Многие исследователи рассматривают эпитет как ключевое средство для выражения субъективного, оценочного отношения к описываемому явлению. Благодаря эпитетам автор добивается желаемой эмоциональной реакции читателя на текст.

В качестве примеров можно привести следующие отрывки из произведения:

*"*His *voice* was a *trifle thin* and in moments of vehemence was apt to go shrill". В данном случае эпитет помогает автору описать голос, подчёркивая его недостаточную выразительность. "She lowe red her eyelids for a second and then raising them gazed at him for a little with that soft expression that people described as *her velvet look".*

В этом случае эпитет выполняет характеризующую функцию, помогая автору создать более яркий образ персонажа, а именно, неповторимое выражение глаз Джулии.

"She gave the butler *a significant* glance; he was at that moment helping Michael to a glass of dry white wine, and he left the room". В этом примере выразительное средство показывает отношение героини к ситуации, что Джулия хотела указать дворецкому на его промах.

"She taught her all the arts that she had herself learnt at the Conservatoire … and *her golden voice*, of Mounet-Sully and his majesty". Эпитеты в этом контексте помогают создать эмоциональную окраску, выражая авторское отношение к голосу Джулиии, подчеркивая его исключительную привлекательность изначимость.

Что касается синтаксических стилистических приемов, в произведении встерчаются многосоюзие, бессоюзие и анафору. Рассмотрим использование многосоюзия. Многосоюзие – это стилистический прием связи отдельных частей высказывания, в котором союз или союзное речение повторяются перед каждым компонентом, и даже в том месте предложения, где союз по всем нормам грамматики должен отсутствовать. Многосоюзие всегда связано с перечислением однородных членов предложения. Ярким примером этого синтаксического средства служит следующий фрагмент романа:

"*The company laughed at him and abused him and did everything they could to please him".*

Здесь повторение союзов позволяет автору выделить каждую из частей предложения, отдельно подчеркнуть их значимость в повествовании.

Теперь перейдём к рассмотрению бессоюзия в романе. Бессоюзие является стилистической фигурой, построением речи, при котороmсоюзы, соединяющие предложение, опущены. Данное средство выразительности придаёт высказыванию стремительность, динамичность, помогает передать быструю смену картин, впечатлений, действий. В качестве примеров бессоюзия можно привести следующие фрагменты текста: "*He bullied them, he screamed at them, he mocked them".*

*"I've been a call-boy, a stage-hand, a stage-manager, an actor, a publicity man, damn it, I've even been a critic".* Как видим, бессоюзие вносит в текст динамику, передавая ощущение стремительности и напряжения. Оно акцентирует внимание на каждом действии, делая его более значимым и самостоятельным, что позволяет читателю глубже проникнуть в суть каждого элемента предложения. Отсутствие союзов придает речи выразительности, эмоциональной насыщенности и яркости.

Помимо многосоюзия и бессоюзия в романе С. Моэма «Театр» встречаются параллельные конструкции, выстроенные при помощи анафоры. Анафора – это

стилистический приём, заключающийся в повторении языковых элементов: слова или группы слов в начале каждого параллельного ряда. В результате создается эффект ритмичности и подчеркивается взаимосвязь между этими частями.

Проиллюстрируем применение данного стилистического приема на примере нескольких отрывков из произведения:

*“He worked his company hard. He bullied them, he screamed at them, he mocked them. He underpaid them”.*

*«I've been at this game for twenty-five years. I've been a call-boy, a stage-hand, a stage-manager, an actor, a publicity man, damn it, I've even been a critic. I've lived in the theatre since I was a kid just out of a board school, and what I don't know about acting isn't worth knowing».* Прежде всего, в этих отрывках анафора выполняет акцентирующую функцию, выделяя каждое действие и подчеркивая, что все они совершены одним и тем же человеком. Это усиливает восприятие его поступков. Кроме того, анафора помогает создать более яркий образ персонажа и оказывает эмоциональное воздействие на читателя. Во втором примере анафора показывает разнообразие ролей, которые исполнял говорящий. Повторение частицы *I’ve* акцентирует внимание на каждой роли, подчеркивая её важность в контексте повествования. Также повторение создаёт определённый ритм, который делает текст более выразительным и запоминающимся.

Таким образом, средства создания образности, такие как метафоры, эпитеты, сравнения, многосоюзия, бессоюзия и параллельные конструкции способствуют созданиюнеповторимогои запоминающегося образа, помогают автору произведения произвести впечатление на читателя.

***Список литературы***

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник. М. : ФЛИНТА, 2016. 384 с.

2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка: опыт систематизации выразительных средств. М. : URSS, 2011. 375 с.

3. Лингвистический и стилистический анализ произведения У. С. Моэма «Театр». URL: https://student.zoomru.ru/lit/lingvisticheskij-i-stilisticheskij-analiz-proizvedeniya/238944.1885694.s1.html (дата обращения: 24.02.2025).

4. Стилистические особенности произведения У. С. Моэма “Theatre”. URL: https://revolution.allbest.ru/languages/01179761_0.html#text (дата обращения: 24.02.2025).

# ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***В. Ю. Бурматкина, Н. А. Аверьянова***

**Аннотация.** Проанализированы различные способы выражения будущего времени в английском языке, обращено внимание на конструкции Future Simple и их модальные значения. Рассмотрены грамматические и лексико-грамматические средства, показывающие частоту и типологию использования, а также спорные вопросы о грамматическом статусе будущего времени. Важно учитывать широкий спектр значений, которые могут быть выражены с помощью вспомогательных глаголов will и shall.

**Ключевые слова**: будущее время, конструкции, Future Simple, модальность, семантика, грамматика

Будущее время в английском языке может быть выражено различными способами, количество которых существенно превышает способы выражения семантики прошедшего и настоящего и состоит из разнообразных модальных и полумодальных конструкций.

Согласно ставшей классической грамматике Р. Квирка, самым частым способом выражения будущего времени выступает конструкция Future Simple. Следом за ней идут Present Simple, оборот to be going to + inf., Present Continuous и Future Continuous. Перечисленные конструкции считаются самыми распространенными, но встречаются и другие способы выражения семантики будущего, среди которых выделяют обороты to be + inf. и to be about + inf. Такое распределение показывает частоту использования различных средств выражения будущего, однако их можно распределить и типологически: исследователи футуральности в английском языке предлагают следующую схему микрополя будущего времени. Такое микрополе имеет ядро – Future Simple, и периферию, в которую входят: грамматические средства: Future Continuous, Future Perfect, Present Simple, Present Continuous; лексико-грамматические средства: to be going + inf., to be about + inf., to be + inf.; различные модальные средства [3].

Описывая Future Simple, Р. Квирк и его соавторы подчеркивают, что функции выражения будущего и модальности глаголов “will” и “shall” практически неразделимы. Сильная выраженность модальных значений у данных глаголов послужила причиной длительной дискуссии среди лингвистов, большинство из которых (в том числе Р. Квирк, Дж. Лайонз, Л. С. Бархударов) интерпретируют конструкции will / shall + infinitive не как глагольную форму, а как свободное сочетание слов, в то время как другие ученые (К. Бруннер, А. И. Смирницкий, В. Н. Ярцева и др.) приводят доводы в пользу того, что это глагольная форма. Вопрос о грамматическом статусе будущего времени в английском языке продолжает оставаться спорным.

В данном исследовании рассматриваются основные значения английских футуральных конструкций. Future Simple (shall, will) выражает неокрашенное, нейтральное будущее (colourless, neutral) и охватывает широкий спектр значений [4]. О. Н. Селезнева выделяет среди них волеизъявление, намерение, желание, команду, приказ, обещание, побуждение, логический вывод, результат текущей ситуации, неопределённость момента действия и субъективную модальность [2, с. 10].

Несмотря на то, что конструкции will + infinitive и shall + infinitive выполняют много общих функций, важно также подробнее рассмотреть различия в семантике этих глаголов. Словарь Merriam Webster выделяет следующие семь значений вспомогательного глагола will и его прошедшей формы would: желание, предпочтение, волеизъявление, готовность или, в отрицательных конструкциях, отказ (desire, choice, willingness, consent, or in negative constructions refusal); действие, совершаемое часто, по традиции или по привычке; естественная склонность или предрасположенность (frequent, customary, or habitual action or natural tendency or disposition); совершение действия в будущем (expressing futurity); техническая возможность совершения действия (capability or sufficiency); вероятность совершения действия (probability); решимость, настойчивость, упорство, упрямство (determination, insistence, persistence, or willfulness) или неизбежность совершения действия (inevitability); указание, внушение, призыв, предписание (command, exhortation, or injunction). В грамматике Р. Квирка отмечается, что

в сочетании со вторым или третьим лицом will может также нести значение грубого приказа, похожего на армейский (an abrupt and quasi-military command): “You will do as I say”.

У глагола shall словарь Merriam Webster выделяет четыре значения: долженствование в будущем (will have to) или способность в будущем (will be able to) (с пометкой «устаревшие значения»); указание (command) или внушение, призыв (exhortation), в том числе в сводах законов и правил; неизбежность или высокая вероятность будущего действия; решимость, непреклонность (determination).

Сравнивая оттенки волеизъявления в глаголах will и shall, И. И. Курмаева отмечает следующее: у shall есть «дополнительный элемент – субъект столь сильно желает, чтобы что-то произошло, что даже не рассматривает возможность неосуществления этого» [1, с. 11].

Конструкция “to be going + infinitive” относится к числу наиболее частотных. Р. Квирк и его соавторы определяют ее как «исполнение, завершение настоящего в будущем» (“future fulfillment of the present”). Она выражает намерение (“future of present intention”), например: “When are you going to get married?”, влияние настоящего на будущее (“future of present cause”): “It’s going to rain” и предвосхищение событий. Особенностью, объединяющей все значения going to + infinitive, является то, что будущее событие уже находится «в процессе воплощения» (“on the way”).

Другими частотными способами выражения семантики будущего в английском языке являются презентные формы: Present Continuous и Present Simple. Present Continuous может использоваться для сообщения о строго запланированном действии, программе, ближайшем будущем действии, переходе из одного состояния в другое (часто с глаголами движения), описания будущих действий в настоящем. Также ей свойственны отсутствие личной оценки говорящим будущих событий и объективная модальность высказывания.

Конструкция Present Simple в грамматике Р. Квирка характеризуется как указывающая на совершение заранее запланированного на определенное время будущего действия: “The plane leaves for Ankara at eight o’clock tonight”. В условных предложениях эта форма выражает условие: “He’ll do it if you pay him”. Спектр значений этой конструкции такой: футуральный презенс, планирование, прогнозирование ситуации, будущее действие как несомненный факт, обозначение календарных дат, ближайшие будущие события, точные планы, описание перехода из одного состояния в другое, категоричность установки говорящего на совершение будущего действия, будущее действие как продолжение действия настоящего, будущее с объективной модальностью [2].

В число ключевых конструкций будущего времени Р. Квирк также включает Future Continuous, т.е. модель will / shall + Continuous infinitive. Данная конструкция придает высказыванию тактичность и уважение, как в примере: “When will you pay back the money?” и “When will you be paying back the money?” [4]. Также Future Continuous иногда выражает «нейтральное будущее», не связанное с личным намерением. Например, (The pilot to his passengers): “We’ll be flying at 30 000 feet” и “We’ll fly at 30 000 feet”. Первое предложение, в отличие от второго, не может трактоваться как личное решение говорящего. К данной конструкции относятся такие семы, как длительность, запланированность, модальность вежливого высказывания.

Конструкция “to be to + infinitive” используется для сообщения о договоренности или плане: There’s to be an official inquiry. Their daughter is to be married

soon. По своим функциям, отмечает Р. Квирк, эта конструкция напоминает Present Simple в значении будущего, однако отличается тем, что не требует указателя времени или каких-либо лексических указаний на будущее время. Вместе с тем, “to be to + infinitive” имеет следующие специфические значения: требование, условие (requirement): You are to be back by 10 o’clock; If he is to succeed in his new profession, he must try harder; судьба (destiny): They are to be married soon. О. Н. Селезнева суммирует значения конструкции следующим образом: договоренность, предполагаемое событие в будущем, соглашение, приказ, команда, обусловленное или зависящее от обстоятельств будущее.

Конструкция “to be about to + infinitive” выражает ближайшее будущее: The train is about to leave. I’m about to read your essay. Согласно грамматике Р. Квирка, у этой конструкции есть близкие аналоги: “be on the point of + V-ing” и “be going to” в сочетании с наречием just, как в предложении: I’m just going to read your essay. В работе О. Н. Селезневой выделяются следующие семы данной конструкции: будущее действие, которое должно быть немедленно выполнено; действие, которое произойдет в ближайшее время; будущее время с объективным характером модальности; ожидаемое будущее.

Конструкция “should / would + infinitive” включает в себя следующие семы: намерение или обязательство совершения действия, логическая необходимость совершения действия, обусловленная нереальность, будущее действие как следствие действий прошедшего, выражение косвенной или несобственной прямой речи, неопределенность момента совершения будущего действия, прогноз, субъективная модальность [2].

Конструкция Future Perfect (“shall / will + have + V3”) указывает на протяженность действия в указанном периоде, завершенность действия, совершившееся действие с позиции будущего.

Перечисленные конструкции не охватывают все способы выражения семантики будущего в английском языке. Как отмечают авторы «Грамматики», будущее время часто передается модальными глаголами may и must: “The weather may improve (tomorrow)”, “You must have dinner with us (sometimes soon)”. А также выражениям и be sure to, be bound to, «не говоря уже о лексических средствах, таких как hope и intend» [4, с. 218].

Выбор формы зависит не только от семантики (вероятность, особенности действия и др.), но и от прагматики (отношение говорящего, взаимодействие с адресатом). При этом различия между конструкциями, например “will + инфинитив” и “be going to + инфинитив”, не всегда существенны, а выбор формы может зависеть от стилистических факторов.

### *Список литературы*

1. Курмаева И. И. Модальность аналитических форм глагола будущего времени в английском и немецком языках : автореф. дис. … канд. филол. наук. Казань, 2011. 23 с.

2. Селезнева О. Н. Дифференциация средств выражения будущего времени в современном английском языке : автореф. дис. … канд. филол. наук. Тверь, 2015. 18 с.

3. Сухомлина Т. А. Категория футуральности и средства ее языковой манифестации (на материале английского языка) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Самара, 2007. 22 с.

4. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language / Index by David Crystal. Longman, 1985. 1779 p.

5. Merriam Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com (дата обращения: 26.02.2025).

# ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***Е. А. Гуманкова, Е. Н. Казионова***

**Аннотация.** Посвящена исследованию форм и конструкций в английском языке, выражающих будущее время. Рассматриваются как глагольные, так и не глагольные формы, позволяющие отнести смысловые характеристики выражений к будущему времени. Материалы могут быть использованы при исследовании вопросов, связанных с формулировкой выражений с футуральным смыслом в английском языке.

**Ключевые слова**: будущее время, английский язык, категория будущего времени, глагольная форма

Вопросы, связанные с выражением будущего времени в английском языке, являются актуальными и рассматриваются различными авторами в разрезе как теоретических подходов, так и практического применения в живой разговорной и литературной речи. Различные авторы (В. В. Виноградов, Н. П. Некрасов, А. Кантор) утверждали, что выражение будущего времени может быть осуществлено не только с помощью глагольных, но и других форм [6]. Правильное употребление конструкций будущего времени является важным аспектом владения английским языком. Опровергается допущение, что в английском языке грамматическое время можно четко подразделить на настоящее, прошедшее и будущее.

Будущее времени в английском языке является не грамматическим, а семантическим. Таким образом, при выражении будущего времени делается акцент не только на типичную структуру, включающую себя личные глаголы, но и используется ряд других конструкций, зачастую нестандартных, но позволяющих контекстно отнести выражение к будущему времени.

Будущее время в английском языке может передаваться с помощью следующих форм и конструкций.

1. Передача простого будущего времени предполагает использование вспомогательных глаголов shall и will. Подобные формы, как правило, должны сопровождаться добавочными словами и оборотами, отражающими оттенки речи, условия, предположения и т.д., для конкретизации смыслов, передаваемых выражениями [4].

Tomorrow will be Monday. – Завтра понедельник.

Как правило, такие формы могут использоваться, когда субъект не может повлиять на будущее, а воспринимает его как данность, как воздействие внешней среды.

2. Передача длительности будущего события. В этом случае используется будущее длительное время.

His grandmother will be waiting outside to greet him. – Его бабушка будет ждать снаружи, чтобы встретить его.

Форма также отражает длительность действия во время всего обозначенного периода.

We shall be sleeping for the whole night. – Мы будем спать всю ночь.

3. Формы выражения планов на будущее. В данном случае употребляются длительные формы глаголов, например,begoing, becoming.

I’m going to Moscow next weekend. [5] – В следующий выходной я еду в Москву.

При осуществлении события в будущем могут употребляться настоящее длительное и будущее длительное время. Единственным расхождением этих двух форм является отражение самого события и его последствий во втором случае.

4. Формы обозначения завершенности в будущем. Они выражают действия, длящиеся в будущем до определенного времени. Подчеркивается завершенность определенного действия, а также полученный результат.

By this time next sixmonths, I shall have graduated from the university and shall have got a very interesting job. – Ровно через полгода я уже закончу университет и получу интересную работу.

Среди способов выражения будущего времени важную роль играют неличные формы глагола. Они могут быть косвенным представлением будущего времени, что позволяет избежать стандартных конструкций, выражающих будущее время, насытить и украсить речь.

Также при выражении будущего времени используется грамматическая конструкция to be going to, выражающая намерения и сочетающаяся, как модальная конструкция, с инфинитивом полнозначного глагола.

I am going to buy a new car next week. – Я собираюсь купить новую машину на следующей неделе.

Дискуссионным является вопрос относительно использования модальных глаголов для выражения будущего времени. Ряд авторов, например, Т. А. Сухомлина, Л. С. Бархударов, утверждают, что модальные глаголы shall и will в сочетании с глаголами ничем принципиально не отличаются от других модальных глаголов, и будущее время может быть определено только в контексте всего предложения или текста [6]. Специфика английского языка такова, что действие может быть отнесено к будущему без наличия в контексте форм будущего времени. При этом модальные глаголы shall и will не используются в придаточных условиях и предложениях с обстоятельством времени. Особенность этих глаголов также в том, что в одной конструкции соединить два модальных глагола невозможно, что также косвенно подтверждает факт относительно выражения глаголами shall и will модальности, а не будущности, содержащей модальные оттенки неопределенности.

Считается, что в грамматическом строе английского языка реализация модальных оттенков объясняется природой будущего времени, характеризующегося его неопределенностью, и глагольные формы могут употребляться без контекстных уточнителей через четкое противопоставление будущего настоящему.

Модальные формы употребляются в сочетании с неличными формами глагола и могут выражать желание, намерения, планы, обязанности, вероятности и волю, а также другие модальные значения, связанные с реализацией действия в будущем. Семантическое временное значение вытекает из модального, аналогичная ситуация происходит при сочетании инфинитива с модальными конструкциями. Инфинитив, выполняющий роль определения к абстрактному существительному, объединяет в себе значение будущей перспективы с целым рядом смысловых и модальных оттенков, например, со значениями намерения, желания, плана, и создает характеристику, направленную в будущее [1].

«Are you going to sleep in the room to night?» she asked. – «Вы собираетесь спать в комнате сегодня ночью?» – спросила она.

Таким образом, будущность формируется не только при использовании неличной формы глагола, но и с использованием модальных оттенков личных гла-

голов, сочетающихся с этой формой. Такая система характерна для большинства конструкций английского языка, и ее можно описать как «модальный глагол + неличная форма глагола».

Одна из функций глагольных форм будущего времени – выражение побуждения. Как правило, такие предложения служат средством выражения категорического приказа и вне контекста могут не восприниматься как побуждение к действию. Очень часто говорящий намерено пренебрегает нормативными структурами выражения побуждения и выбирает такие средства и способы выражения, которые своей смысловой нагрузкой подталкивают к побуждению слушающего.

«You will please stay on deck, Miss Brewster». – «Пожалуйста, оставайтесь на палубе, мисс Брюстер».

Это еще раз свидетельствует о том, что существующие формы и конструкции выражения будущего времени в английском языке зависят от контекста, который нужно передать. И наоборот, применение конструкций языка может характеризовать будущее время в рамках определенного контекста, который и дает понимание того, что речь идет о будущем времени. Таким образом, выражение будущего времени в английском языке может осуществляться различными конструкциями, но, как правило, всегда с учетом передаваемого контекста.

***Список литературы***


1. Казионова Е. Н., Павлова О. А. Особенности выражения семантики будущности неличными формами английского глагола // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 5. С. 1465–1469.
2. Ким Д. Ю., Конова Е. В. Способы передачи значения будущего времени в современном английском языке // Культурология, филология и искусствоведение : сб. науч. ст. Волгоград : Абсолют, 2019. С. 6–12.
3. Морозова Е. Н. Взаимосвязь контекста и глагольной временной формы (на примере будущего времени) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 4-2. С. 46–49.
4. Скрипак И. А., Айназарова С. Н., Ткаченко А. Е. Категория будущего времени в современном английском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2019. № 7. С. 164–168.
5. Слюсарева Н. А. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка. М., 2006.
6. Сухомлина Т. А. Категория будущего времени английского глагола: лингвистический аспект // Вестник ВолГУ. Сер. 2, Языкознание. 2014. № 1.
7. Шамилева Р. Д., Солтамурадова А. Р. Будущее время и способы его выражения в английском языке // Известия Чеченского государственного университета. 2019. № 1 (13). С. 119–122.


## ОБЪЕКТИВАЦИЯ ПОЛИТИКИ ДВОЙНЫХ СТАНДАРТОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ


***С. М. Еникеева, Ю. М. Краснолуцкая***



**Аннотация.** Посвящена проблеме языковой объективации политики двойных стандартов в англоязычных средствах массовой информации. Рассматривается вопрос о том, как средства массовой информации используют различные медийные приёмы, такие как

фрейминг и установление повестки дня, а также стилистические средства, для формирования общественного мнения в зависимости от политической конъюнктуры. Исследование базируется на анализе публикаций британской газеты ”The Guardian”, освещающих протестные движения в США в 2017 и 2024 годах. Раскрывается роль средств массовой информации как инструмента влияния и пропаганды, а также подчёркивается необходимость критического осмысления подаваемой информации.

**Ключевые слова**: двойные стандарты, фрейминг, повестка дня, средства массовой информации, объективация, журналисты, стилистические средства

В современном мире средства массовой информации играют ключевую роль в восприятии различных социальных и политических событий и формировании общественного мнения касательно их оценки. Англоязычные средства массовой информации, благодаря своему глобальному влиянию, зачастую становятся не только источником информации, но и мощным инструментом, способным задать тон общественных дискуссий. Для современных западных СМИ характерены отход от объективного правдивого изложения фактического материала и внедрение принципов двойных стандартов, обусловленных требованиями политической конъюнктуры.

Двойные стандарты – это явление, при котором одни и те же принципы или нормы применяются к оценке событий по-разному в зависимости от политического контекста или преференций к одной из вовлечённых сторон. Такой подход к освещению общественных явлений способствует искажению восприятия событий, формируя у аудитории неоднородное и неполное представление о происходящем [1].

Для языковой объективации принципа двойных стандартов в текстах СМИ аналитиками и журналистами используются различные коммуникативные приёмы и языковые средства, рассмотрению некоторых из них посвящено и наше исследование. Таким образом, актуальность нашей статьи обусловлена широким использованием принципа двойных стандартов для интерпретации фактов в англоязычных средствах массовой информации и необходимостью изучения медийных приёмов и лингвистических средств, используемых для их объективации.

Объектом нашего изучения стал феномен двойных стандартов, ставший характерным подходом к интерпретации событий в современных англоязычных СМИ, а предметом нашего анализа стали медийные приёмы и языковые средства актуализации этого явления в текстах печатных изданий.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей медийной актуализации и языковой объективации политики двойных стандартов в англоязычных СМИ.

Двойные стандарты, проявляющиеся в предвзятой интерпретации фактов, необъективной расстановке акцентов в новостных материалах, использовании языковых средств, четко актуализирующих оппозицию «свой-чужой», особенно остро просматриваются в освещении глобальных проблем, таких как международные конфликты, расовые и этнические споры, вопросы прав человека и миграции. Использование разных стандартов к оценке сторон конфликта может привести к дополнительной поляризации общественного мнения и усилению предвзятости.

Для более детального изучения понятия «двойные стандарты» считаем логичным рассмотрение теорий, касающихся медийной репрезентации текста. Поскольку СМИ играют ключевую роль в формировании восприятия и интерпретации общественных событий, их влияние можно рассмотреть через призму

нескольких основных аспектов, касающиеся медийной репрезентации текста. К ним относятся, в частности, теория фрейминга и установление повестки дня, которые занимают главенствующее место в исследовании медийной коммуникации.

В условиях современного мира использования метода «установление повестки дня» становится важным для работы СМИ, поскольку при формировании повестки дня в работу включаются не только политические лидеры, общественные группы, партии, но и средства массовой информации, такие как ведущие новостные каналы, отдельные журналисты, популярные блогеры. Одним словом – лидеры мнений, формирующие определённый поток информации, которая интерпретируется ими в нужном ключе. Длительное и системное освещение одних событий и «замалчивание» других способствует формированию в сознании масс понимание актуальности и важности тех из них, о которых постоянно пишет ангажированная пресса, и второстепенности происшествий, которые СМИ игнорируют или освещают «поверхностно» [2].

Еще одним важным медийным приёмом объективации политики двойных стандартов в СМИ является фрейминг. Фрейминг можно рассматривать как некую внутреннюю политику медийных ресурсов, которые, руководствуясь опытом, политическими идеями и предвзятостью, определяют, как аудитория должна воспринимать и интерпретировать различные явления и события [2].

Помимо медийных приемов, оказывающих влияние на аудиторию, важным является выбор языковых средств, используемых для объективации мнения и позиции авторов медийных публикаций с целью привлечения и психологического воздействия на потребителей медийной продукции и убеждения их в правоте пропагандируемых идей.

Для иллюстрации того, как политика двойных стандартов реализуется путем привлечения медийных приёмов и стилистически маркированных языковых средств, рассмотрим публикации из британской газеты “The Guardian”, в которых освящаются схожие события, происходящие в США в 2017 и 2024 годах.

Убийство 18-летнего афроамериканца Майкла Брауна в США стало поводом для массовых протестов на фоне обострения многих социально-экономических и политических проблем. Данное событие произошло накануне президентских выборов и было использовано оппозиционной Демократической партией для борьбы с действовавшим тогда Президентом Д. Трампом. Ангажированные демократами СМИ разразились серией публикаций, разоблачающих Президента от Республиканской партии, которого традиционно обвиняли в расизме и ксенофобии.

Следует отметить, что подобные инциденты с чернокожими нарушителями порядка и полицией происходили регулярно, однако именно накануне выборов данное событие было поставлено прессой на повестку дня, и было направлено на форматирование сознания общественности в нужном для Демократов ключе. Пресса не сдерживала себя, давая негативную оценку действиям полиции и всячески подчеркивая «невинность» безоружной жертвы, восторгалось «новым поколением черных активистов (*new generation of black activists*)» [3].

Британская газета “The Guardian”, хотя могла бы претендовать на объективность в освещении событий, происходящих в другой стране, однако стала транслировать позицию близких по духу американских СМИ. Так, в статье “Black Lives Matter: birth of a movement” [3] журналист Уэсли Лоури описывает события одного из таких протестных дней в Окленде, штат Калифорния, в частности, изобра-

жая себя также «жертвой полицейского произвола». Так, в предложении: “Within seconds two officers ***grabbed*** me, each ***seizing an arm*** ... Then came ***the sharp sting*** of the plastic cable tie as it *was sealed,* ***pinching tight*** *at the corners of my wrists”* [3] выбор языковых средств направлен на создание негативного отношения к стражам порядка, которые, по мнению автора жестоко обходятся с протестующими. Глаголы «***grab***, ***seize***, ***pinch»*** подчеркивают грубость действий полиции.

Далее автор описывает страдания протестующих и жестокость полиции, демонстрируя свои преференции в этом противоборстве: “Resident after resident had told stories of ***being profiled***, of ***feeling harassed.*** The police, in turn, seemed to exhibit next to ***no humanity towards the residents*** they ***were charged with protecting”*** [3].

Таким образом, протестующие предстают как безобидные жертвы, мирно выражающие своё несогласие с произволом полиции, при этом умалчивается, что участники протестов были вооружены, грабили магазины, сжигали автомобили, наносили ущерб городской инфраструктуре. В то же самое время, блюстители порядка обвиняются в неисполнении своего долга – защиты граждан, и негуманном, отношении к ним. Использование приёма умолчания по отношению к одной стороне конфликта и откровенные обвинения в адрес другой приводят к созданию необъективной картины событий.

Представляют интерес стилистические средства, используемые для характеристики протестующих и полицейских. Например, среди таких языковых средств много эпитетов, которые «возвышают» протестантов и оправдывают их подчас незаконные действия. Эпитеты ***rambunctious*** *(crowd)* – «неугомонная (толпа)», ***boisterous*** *and* ***determined*** *(protest groups)* – «шумные и решительные (протестные группы)» подчеркивают активность протестантов, их стойкость и решимость в деле отстаивания своих прав. Эти высокопарные эпитеты «смягчают» текстовую объективацию агрессивного характера разъяренной толпы и вуалируют бесчинства, творимые протестантами.

Автор также использует такие фигуры речи, как сравнение и метафора, например: «*The protests* ***landed like an other strongwave****, only to* ***rececederight back into the ocean»*** [3] – «Протесты нахлынули, как очередная сильная волна, но вскоре отступили обратно в океан». Возвышенное сравнение протестов с природной стихией подчеркивают мощь и силу протестного движения, а также способствует формированию у читателей его позитивного образа. Другой пример сравнения: *«Protests ignited* ***like a fire»*** [3] – «Протесты вспыхнули, как пожар» – указывает на подобие протестного движения огню, который быстро распространяется. Тем самым журналист образно характеризует масштабность и скорость разрастания массовых протестов. Еще одним примером использования стилистических средств для характеристики протестного движения может служить следующее предложение: «*Fear filled the streets* ***like a thick fog»*** [3] – «Страх заполнял улицы, как густой туман», в котором помимо сравнения также присутствует персонификация страха граждан. Данное сравнение указывает на неопределенность в противостоянии протестантов и полиции, на чувство страха, парализующее волю противоборствующих сторон. Описывая это, автор прибегает к образному сравнению: «*The crowd* ***dissipated like smoke»*** [3] – «Толпа рассеялась, как дым», прикрывая красивой фразой быстрое прекращение протестных акций.

Стремясь оправдать нерешительность протестантов, журналист использует гиперболизированное сравнение для описания действия властей при подавлении беспорядков: «*The authorities' response was* ***like an avalanche****,* ***sweeping everything***

***in its path*** [3] – «Реакция властей была как лавина, сметающая всё на своём пути». Автор сравнивает реакцию полиции с разрушительной и безжалостной природной стихией, образно объективируя готовность властей пойти на любые крайние меры, чтобы остановить вспыхнувший протест. При этом, симпатизируя протестантам, автор умалчивает факты о количестве пострадавших с обеих сторон в этом гражданском конфликте.

Совсем другой позиции придерживаются авторы статей в газете "The Guardian", описывая события 6 января 2021 года, связанные с протестами сторонников Д. Трампа против несправедливых, по их мнению, выборов президента. Здесь симпатии журналистов и политиков всецело на стороне полиции, подавляющей народный протест. Участников протеста они характеризуют как: «*Pro-Trump mobsters, Trump's foot soldiers, rioters, pro-Trump occupiers»* [5].

Журналист газеты называет протестантов бандой и приводит слова Дж. Байдена, который не считает их требования проявлением инакомыслия, и характеризует ситуацию как «беспорядок, хаос, граничащий с мятежом»: «*In a sombre televised address while the* ***mob*** *was still massed on the Capitol steps, Biden, the president-elect, condemned the mayhem. "This is* ***not dissent****," he said. "It's* ***disorder****, it's* ***chaos****, it* ***borders on sedition*** *and it must end now"»* [5]. В другом выступлении Дж. Байден также отрицательно высказывается по поводу данного события: «*The* ***scenes of chaos*** *at the Capitol do not represent* ***the true America****, do not represent who we are. What we're seeing are* ***a small number of extremists dedicated to lawlessness****»* [5], осуждая «небольшое количество экстремистов, склонных к совершению беззакония», действия которых не соответствуют представлению о «настоящей Америке».

Автор публикации называет противостояние между штурмующими Капитолий протестантами и полицией бойней, расценивает событие как «жестокий удар по репутации Америки», считая последнюю «образцом либеральной демократии»: *«But Wednesday's* ***carnage*** *struck the latest and perhaps* ***most savage blow*** *to the America's reputation as a* ***paragon of liberal democracy****»* [5]. Этим высокопарным высказыванием журналист стремиться подчеркнуть величие властей США, и, соответственно, низость тех, кто осмелился покуситься на эту «святыню», усомнившись в справедливости их действий.

Журналист подробно описывает действия участников штурма, не скрывая деталей: *«****Thousands of rioters*** *gathered on the Capitol steps wielding flags including "Make America great again", "Liberty or death: don't tread on me" and the pro-south confederacy. Some* ***broke down barriers*** *and* ***barged through police lines*** *to enter the building,* ***chanting*** *"USA! USA!",* ***smashing windows****,* ***wandering halls*** *and* ***corridor****s and* ***occupying offices with impunity»*** [5], однако эта «картина бесчинств» выглядит довольно скромно по сравнению с разрушительными протестными действиями афроамериканцев, которые, как было показано выше, СМИ оправдывают.

Несмотря на то, что в результате применения полицией оружия было убито и ранено несколько человек, симпатии автора публикации всецело на стороне представителей правоохранительных органов. В статье четко и последовательно описываются успех и полиции по предотвращению терактов: «*DC police said* ***pipe bombshad been recovered*** *outside the offices of the Democratic National Committee and the Republican National Committee. Police also* ***found*** *a cooler containing* ***a long gun*** *and* ***Molotov cocktail in a vehicle*** *on the Capitol grounds. Police made 52 arrest»* [5]. В вопросе, которым задается автор статьи, содержится оценка действий полиции в случае штурма Капитолия и протестов афроамериканцев: *Questions swirled*

*over how* ***the rioters*** *were able to get so far with such* ***little resistance*** *in contrast to the* ***heavy handed crackdown*** *on* ***peaceful Black Lives Matter marchers*** *last summer* [5], называя первых «бунтовщиками», авторых – «мирными демонстрантами».

Автор публикации в газете "The Guardian" приводит примеры высказываний политиков, осуждающих действия протестантов. Так, спикер Палаты Нэнси Пелоси назвала события 6 января 2021 года «позорным нападением на нашу демократию»: *«Today, a* ***shameful assault*** *was made on our democracy»,* сенатор Чак Шумер призвал «преследовать по всей строгости закона» «головорезов», «бандитов» и «внутренних террористов», которые штурмовали Капитолий: *"The* ***"goons"*** *and* ***"thugs"*** *and* ***"domestic terrorists"*** *who stormed the Capitol to be* ***"prosecuted to the full extent of the law"***[5].

Анализ публикаций британской газеты "The Guardian", посвященных протестным движениям в США показал, что принцип двойных стандартов является ведущим в актуализации общественно-политических событий, происходящих в мире. Схожие события 2017 и 2024 годов освещались в СМИ в зависимости от политической конъюнктуры и ангажированности авторов статей. Объективация политики двойных стандартов в СМИ осуществлялась путём применения медийных приёмов формирование повестки и фрейминга, а также с помощью разнообразных стилистических средств, нацеленных на реализацию прагматических интенций журналистов.

***Список литературы***


1. Агапов И. Г. Двойные стандарты в международной политике: влияние на общественное мнение. М. : Наука, 2020.
2. Wu H. D., Coleman R. Advancing Agenda-Setting Theory: The Comparative Strength and New Contingent Conditions of the Two Levels of Agenda-setting Effects // Journalism and Mass Communication Quarterly. 2009. Vol. 86. № 4.
3. The Guardian. Black Lives Matter: birth of a movement. URL:https://www.theguardian.com/us-news/2017/jan/17/black-lives-matter-birth-of-a-movement (дата обращения: 15.01.2025).
4. The Guardian. Media Double Standards in Reporting International Crises. URL: https://www.theguardian.com/media (дата обращения: 24.02.2025).
5. The Guardian. America shaken after pro-Trump mob storms US Capitol building. URL: https://www.theguardian.com/us-news/2021/jan/06/trump-mob-capitol-clash-police-washington (дата обращения: 24.02.2025).


# ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОСТНОГО ТЕКСТА


***Д. В. Зеленова, Н. А. Аверьянова***



**Аннотация.** Проанализированы лексико-синтаксические аспекты, формирующие структуру новостного текста. Акцентируется внимание на взаимосвязи данных аспектов как двух составляющих единого процесса образования новостного текста. Рассматриваются синтагматические структуры, определяющие лексическое содержание новостного текста, и выделяются его ключевые характеристики.



**Ключевые слова**: новостной текст, медиатекст, лексика, синтаксис, информация, средства массовой информации

В современных условиях становления информационного общества и развития образования особую актуальность приобретает изучение понятия «новостной текст» или «медиатекст», которое позволяет объединить такие разноплановые и многоуровневые понятия, как газетная статья, радиопередача, телевизионные новости, Интернет-реклама и прочие виды продукции средств массовой информации.

Абсолютно очевидно, что новостной текст, так же как и любой другой вид передачи информации, имеет свои лексические и синтаксические особенности.

Для того чтобы приступить к рассмотрению названных выше особенностей новостных текстов, следует обратиться к определению термина «новостной текст» и некоторым его характеристикам. Раскрывая данное понятие, стоит обратить внимание на основные признаки новостного текста, такие как строгость повествования, использование речевых штампов и клише, отсутствие эмоциональности, беспристрастная оценка описываемого события, отсутствие авторства [5].

Из этого следует, что новостной текст – это текст, освещающий в СМИ события, сведения или иную новостную информацию и обладающий определенными свойствами.

Для наиболее полного и точного анализа данной темы, следует обратиться к понятиям, представленным некоторыми исследователями. Ф. В. Кувшинов определяет новостной текст или медиатекст как «функциональное высказывание (не обязательно полное) в системе массовой коммуникации, существующее в рамках различных технологий, производящих медиатекст» [3]. Н. А. Кузьмина предлагает другое определение. «Медиатексты представляют собой единицы высокой динамической сложности, посредством которых осуществляется устная коммуникация в сфере массовой коммуникации» [4]. Т. В. Добросклонская определяет медиатекст как «связное сочетание знаковых единиц на языковом и медийном уровне, реализованное в определенном медийном формате, объединенное здравым смыслом» [2].

Конечно, определения недостаточно для того, чтобы понять специфику лексической и синтаксической сторон образования новостного текста. В связи с этим необходимо уделить внимание содержательной стороне новостных текстов. Большинство специалистов в области масс-медиа часто используют понятие «новостная ценность» (news value, news worthiness) при описании содержательного аспекта. Исходя из общедоступной информации, можно выделить некоторые факторы, которые обусловливают новостную ценность некоторого события: новизна; масштаб и значимость; последствия, которое событие будет иметь; пространственная близость; конфликтность или негативный характер информации.

Морфо-синтаксический и лексико-фразеологический аспекты изучения синтагматики тесно взаимосвязаны и отражают две условно выделяемые стороны единого процесса текстообразования. Так, если морфо-синтаксический анализ позволяет ответить на вопрос, какие синтагматические структуры лежат в основе построения текста, то с помощью лексико-фразеологического анализа можно изучить конкретное наполнение этих структур лексическими и фразеологическими единицами, словосочетаниями и устойчивыми коллокациями.

Несмотря на то, что методика лексико-фразеологического анализа постоянно совершенствуется, можно выделить ряд неизменных параметров в синтагматической системе координат, которые применяются для описания на лексико-фразеологическом уровне. В новостном тексте мы обращаем внимание на то,

насколько часто встречаются привычные фразы (клишированность), какие эмоции они вызывают (коннотативность), насколько их значение нельзя понять буквально (идиоматичность), и как они связаны с реальным миром (экстралингвистическая соотнесенность).

При изучении лексико-фразеологического аспекта словосочетаний с помощью системы категорий и параметров необходимо помнить следующее: разграничение и противопоставление категорий является методом научного исследования и носит как бы идеальный характер. В реальной речи все эти категории тесно связаны друг с другом. Однако для глубокого понимания необходимо изучать каждую категорию отдельно, поскольку только так можно увидеть все грани явления и понять его целиком.

Как показывает анализ материала, главной особенностью новостных текстов на лексико-фразеологическом уровне является, безусловно, высокая степень клишированности. Новостные тексты – один из самых предсказуемых видов медиатекстов с точки зрения языка. С одной стороны, это постоянно обновляющаяся информация, но с другой – она очень предсказуема и имеет устойчивые черты как на уровне слов и выражений, так и в формате и содержании. Иными словами, новостным текстам свойственна общая клишированность. Степень клишированности у разных словосочетаний разная. Многие из них обладают высшей степенью клишированности, т.е. являются настоящими клише. К распространенным примерам таких клише, используемых в новостях как составные термины, относятся: ceasefire, price freeze, general elections, public opinion poll, top level meeting.

Продолжая рассматривать частоту использования словосочетаний в новостных текстах, нужно отметить, что после терминов-клише идут словосочетания, которые можно назвать узуально-клишированными. Это устойчивые сочетания слов, характерные именно для новостной сферы и определенных тем. Главный признак таких словосочетаний – частота их употребления, определяемая статистически.

Узуально-клишированные словосочетания зависят от темы новостного текста (политика, жизнь, бизнес, экономика, образование, культура, спорт и т.д.). Любые сообщения на определенную тему строятся с использованием таких привычно-клишированных выражений. К примеру, в новостном тексте, посвященном политическому событию, часто можно встретить такие выражения: international conference, to take place, in an atmosphere of sharp controversy, to arrive at an agreement.

Аналогичным образом, можно определить набор узуально-клишированных словосочетаний для любой регулярно освещаемой в новостях темы. Например, в новостях о военных столкновениях и конфликтах часто встречаются такие клишированные выражения, как: violent clashes, severe clashes (fighting), fierce clashes (fighting), serious injuries, to be killed и так далее.

Помимо клише и узуально-клишированных словосочетаний, в новостных текстах можно выделить еще одну группу синтагматических соединений – устойчивые коллокации. Эти конструкции также обладают достаточно высокой степенью клишированности. Таким образом, насыщенность новостного текста всеми тремя типами клишированных выражений – клише, узуально-клишированными и устойчивыми коллокациями – является основным признаком данного типа текста с точки зрения лексико-фразеологического исследования.

Что касается идиоматических соединений, т.е. таких, в которых значение целого не выводится из отдельных значений составляющих частей, то их упо-

требление в новостных текстах также весьма ограничено и сводится в основном к контексту цитирования [1]. Цитирование – важнейшая составная часть новостного текста, так как наряду с прочими средствами, например, такими, как ссылка на источник информации, способствует объективному выстраиванию информационного ряда.

Язык средств массовой информации наиболее приближен к разговорному, он динамичен, прост и ориентирован на широкую аудиторию. Эти особенности проявляются на всех уровнях языка, включая синтаксис, хотя синтаксис обычно является наиболее устойчивой частью языковой системы.

По мнению некоторых исследователей, одной из тенденций в современном синтаксисе, достаточно четко определившейся, является расширение круга расчлененных и сегментированных синтаксических построений. Основная причина данного явления – усиление влияния разговорного синтаксиса на письменную речь.

Исследователи отмечают, что при создании медиатекстов часто смешиваются разговорный и книжно-письменный стили. Сегодня в медиатекстах наблюдается тенденция к контаминации, объединению и смешению разных жанров и текстовых моделей.

Для медиаматериалов характерно размытие четких границ между стилями, распространение разговорных норм в основных видах медиатекстов (новостях, аналитических материалах, комментариях), использование неправильного ударения, грамматических форм, сочетаемости слов и синтаксических конструкций, а также употребление сниженной и ненормативной лексики.

Очевидная тенденция – устная речь оказывает все большее влияние на весь строй языка средств массовой информации. Однако влияние происходит и в обратном направлении. В современном мире основным источником языковых норм стали устные СМИ. Средства массовой информации, став одной из главных сфер использования языка, сегодня во многом формируют его характер и особенности. Речь, звучащая по радио и телевидению, а также материалы интернет-изданий, воспринимаются как норма. Отдельные элементы этих текстов входят в активное употребление и становятся языковыми фактами.

Лексико-синтаксические особенности новостного текста играют ключевую роль в формировании его структуры и восприятия. Использование специфической лексики, включая актуальные термины и формулы, позволяет точно донести информацию до читателя. Синтаксическая простота и ясность помогают избежать двусмысленностей, что особенно важно в условиях информационного развития современного мира.

### *Список литературы*

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Советская энциклопедия, 1966. 607 с.

2. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика : теория, методы, направления. М. : ФЛИНТА, 2014. 263 с.

3. Кувшинов Ф. В. Современный медиатекст: теория и практика. Липецк : ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. 91 с.

4. Кузьмина Н. А. Современный медиатекст : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА, 2019. 412 с.

5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. СПб. : Искусство СПб., 1998. 285 с.

# «ТОЧКА» КАК СЛОВО, ЗНАК И СИМВОЛ: ПРОИСХОЖДЕНИЕ, УПОТРЕБЛЕНИЕ, ЭКВИВАЛЕНТЫ

***В. И. Коршунова, Е. А. Шибанова***

**Аннотация.** Посвящена анализу семантики русского слова «точка» и его эквивалентов в английском языке. Рассматриваются различные значения слова «точка» в контексте русской и английской лексики, а также их использование во фразеологических и устойчивых выражениях. Сравнительный анализ показывает, что в русском языке слово «точка» охватывает широкий спектр значений, включая геометрическое, временное, пространственное и абстрактное, в то время как в английском языке для передачи этих значений используются разные лексемы, такие как dot, point, period, spot, moment. Исследуется этимология слова и его роль в формировании пословиц и поговорок.

**Ключевые слова**: точка, полисемия, эквиваленты, английский язык, русский язык, фразеология, этимология, значения, лексика, перевод, словарь, контекст, метафора, выражения, пословицы, устойчивые выражения

В современном языкознании все большее распространение получает подход к изучению языковых явлений как к феномену культуры. Слово при таком подходе в лингвистике рассматривается как инструмент мысли и фиксации культуры в языке, одно из средств объективации концептов. Составление лексикографического и лингвокультурологического портрета слова помогает исследователю выявить общие и специфические черты культурных традиции и ценностей того или иного народа.

В нашем исследовании мы обратились к слову «точка», которое является, с одной стороны, универсальным понятием для разных культур, с другой стороны, содержит уникальные характеристики, свойственные только данной культуре.

Исследование проводилось на примере русского и английского языков. В ходе изучения слова мы выявили, что уникальность этого слова проявляется, прежде всего, в том, что в английском языке оно имеет несколько эквивалентов. Значения слово «точка» в русском языке варьируются в зависимости от контекста, и в английском ему соответствует несколько разных лексем. Основными эквивалентами являются dot, point, period, spot и moment.

На первом этапе мы рассмотрели такие эквиваленты как «dot» и «point», которые можно отнести к графическим и знаковым. В контексте обозначения маленького графического элемента (например, «точка» как символ на бумаге или в электронных текстах) английский язык использует слово «dot». Слово «period» – используется в значении знака препинания в американском английском (например, «Put a period at the end of the sentence» – «Поставь точку в конце предложения»), тогда как в британском английском употребляется термин «full stop» [2, с. 112].

Следующий эквивалент «point» является пространственным, который мы используем, когда слово «точка» в русском языке указывает на координату или конкретное место. Geographical point – «точка на карте» переводится как point on the map. Здесь можно заметить, что «point» широко охватывает значение пространства, но в некоторых случаях также используется слово «spot». Например, «hot spot» – «горячая точка» (активный регион или проблемное место). Для обозначения момента во времени русское слово «точка» чаще всего переводится как «point», который мы относим к временным эквивалентам.

В одинаковой степени для обозначения времени в переводе слова «точка» можно использовать «moment», которое будет подчеркивать краткость события, в то время как «point» акцентирует его положение в последовательности событий.

В английском языке, в то время как, слово «point» можно отнести к фигуральным и логическим эквивалентам, слово «точка» в русском языке используется в переносном смысле для обозначения завершённости или финального вывода. Например, «Put an end to» – «поставить точку» в смысле окончательного прекращения.

Эти различия показывают, что английский язык чаще использует «point» в качестве смысловой единицы или аргумента, а для полного завершения процесса применяет устойчивые выражения.

Данное сравнение показывает, что слово «точка» в английском языке передаётся через несколько лексем: dot, point, period, spot, moment и другие [1, с. 174]. Их выбор зависит от контекста: «dot» используется в графическом смысле, «point» охватывает пространственные, временные и логические значения, «period» обозначает знак препинания, а «spot» чаще связан с физическими объектами. Из вышеизложенного мы можем сделать вывод, что английский язык имеет более узкую специализацию слов, тогда как в русском языке одно слово «точка» охватывает несколько значений сразу.

Проанализировав этимологический словарь, мы узнаем, что слово «точка» имеет древнеславянское происхождение и связано с глаголом «точить» (в значении «делать остроконечным, заострять, капать»). Изначально в старославянском существовало слово «точка», которое означало «маленькая капля» или «место прокола, укола». Оно восходит к глаголу «точити», который в древнерусском значил «капать», «просачиваться», «прокалывать» и «заострять» и связан с праславянским «tòkati» («точить, капать»), которое восходит к индоевропейскому корню tek- («течь, литься»). Интересно, что к этому же корню относятся латинское tangere («касаться») и немецкое tropfen («капать»). На современном этапе слово «точка» в русском языке приобрело множество значений: геометрическая точка (не имеющая размеров); знак препинания; место или пункт (например, торговая точка); конец чего-либо («ставить точку» – завершать) [4, с. 203].

Анализ толковых словарей русского и английского языков показывает, что слово «точка» и его английские эквиваленты имеют широкий спектр значений, отражающих как конкретные, так и абстрактные концепции.

В русских толковых словарях, например, в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией Кузнецова, слово «точка» определяется как минимальный графический знак, элемент письма и пунктуации, а также как математическое понятие – абстрактный объект без размеров. Также оно употребляется для обозначения конкретного места в пространстве, завершения действия или процесса, а также предельного состояния.

В английских словарях, таких как Oxford English Dictionary и Merriam-Webster Dictionary, значение слова «dot» связано с графическими знаками – точками в письменности, печати и компьютерной графике. Слово «point» охватывает широкий спектр значений: оно обозначает геометрическую точку, точку на карте, важный момент в аргументации, указатель направления, а также числовое выражение. «Spot» используется для указания определенного места на карте (a particular place or area). «Period», в свою очередь, употребляется в значении

знака препинания, завершённого временного отрезка и, в некоторых контекстах, физиологического процесса.

Количественный анализ слова «точка» в русском и английском языках показывает, что оно широко употребляется в различных сферах, включая математику, письменность, географию в конкретном и переносном смыслах [5, с. 164]. Качественный анализ толковых словарей подтверждает, что в английском языке мы сможем найти подходящее значение при переводе русского слова «точка», но с учетом контекста употребления. Важно отметить, что эквиваленты в английском языке могут иметь иные значения помимо выше перечисленных.

Слово «точка» в русском и английском языках активно употребляется в паремиологическом и фразеологическом фондах языка, приобретая при этом дополнительные смысловые оттенки [3, с. 96].

В русском языке слово «точка» наиболее часто встречается в устойчивых выражениях, связанных с окончательностью решения или пределом терпения, например, «поставить точку» – завершить дело, прекратить обсуждение. В этой конструкции «точка» выступает как знак завершённости, восходящий к пунктуационной функции этого слова. Аналогичный смысл в английском языке выражается фразой «to put a period on something», где «period» также несёт идею завершения, однако встречается реже, чем русский эквивалент

Другим важным значением, которое приобретает «точка» во фразеологизмах, является идея предельного состояния. В русском языке выражение «точка кипения» обозначает момент, эмоции достигают максимального уровня. В английском языке аналогичное выражение – «boiling point» – передаёт ту же идею, сохраняя буквальную связь с физическим явлением кипения.

Также слово «точка» в русском языке может обозначать и логический аргумент или мнение, как в выражении «точка зрения». В английском языке эта же идея передаётся словом «point» в устойчивом выражении «point of view».

Все эти сочетания показывают, что слово «точка» и его английские эквиваленты функционируют в составе пословиц и фразеологизмов, приобретая значения, связанные с завершённостью, пределом и логической аргументацией.

Таким образом, лексикографический и лингвокультурологический портрета слова «точка» в русской и английской культурах имеет свои особенности, которые выявляются при анализе понятийного, образного и ценностного компонентов данного концепта.

### *Список литературы*

1. Бархударов А. А. Лексикология современного русского языка: теория и практика. М. : Академия, 2019. 368 с.

2. Воскресенская И. М. Семантика пространственных слов в русском и английском языках. М. : Русский язык, 2018. 225 с.

3. Гальперин И. Р. Лексика и семантика русского языка: теоретические подходы. М. : Высшая школа, 2020. 350 с.

4. Капанадзе В. И. Фразеологизмы в современном русском языке. М. : Либроком, 2017. 275 с.

5. Трубачев О. Н. Этимология и семантика: Сравнительный анализ. М. : Литературное наследие, 2020. 240 с.

# ЭВФЕМИЗМЫ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

***А. М. Костин, Л. Г. Ратушная***

**Аннотация.** Рассматривается использование эвфемизмов в речах политических деятелей США. Актуальность данной работы заключается в рассмотрении влияния фактора контекста на использование тех или иных выражений и их замены. Взгляд на исторические примеры и их современные аналоги помогут лучше понимать значение эвфемизмов в языке.

**Ключевые слова**: политика, язык, эвфемизмы

В наше время эвфемия становится всё более актуальной во всех сферах функционирования языка, и подобная тенденция требует тщательного изучения филологов. Известные учёные А. А. Реформатский, В. Л. Наер и С. Г. Тер-Минасова внесли весомый вклад в изучение этого явления.

А. М. Кацев приводит определение эвфемизмов: «эвфемизмы есть служащие цели смягчения косвенные наименования того, что в прямом обозначении неприемлемо с точки зрения принятых в обществе норм морали» [6].

Хью Росон приводит иное, менее научное, но более лаконичное определение: «эвфемизмы – мягкие, приемлемые иносказательные слова, используемые вместо грубых, неприятных или обидных» [1].

Появились эвфемизмы вместе с табу. Табу означает запрет, который возникает в общественной жизни на разных ступенях развития человека. Слово «табу» происходит из одного полинезийского языка: «ta» – «отличать, выделять», «pu» – «всецело», tapu – tabu – «всецело выделенный, особо отмеченный» [3, с. 56].

С V века до н.э. появляются тексты и трактаты, в которых говорится об эвфемизмах как о словах, с помощью которых говорящий может избежать злого слова и хранить молчание [2, с. 17–18]. Оформленные в более конкретные смысловые рамки идеи о смягчающих и приукрашивающих речь словах и выражениях встречаются в «Риторике» древнегреческого философа Аристотеля около 300 года до нашей эры. Двумя столетиями позже в трактатах об ораторском искусстве великого римлянина Марка Туллия Цицерона следующим образом преподносятся советы о выборе воздействующих слов, в том числе эвфемизмов, исключающих грубость, неуместность: «Между словами в собственном значении выбирали бы наиболее красивые, а в выборе метафор умеренно пользовались бы выражениями, заимствованными по сходству. <…> Ведь, если в содержании речи есть что-нибудь бессмысленное или неуместное, неостроумное или несколько нелепое, это заслуживает упрёка; так и в выражениях: если есть что-нибудь неизящное или неподходящее, небрежное, грубое или малопонятное, то и порицают» [10]. Следовательно, ещё до нашей эры был сформулирован вопрос выбора таких слов, которые исключали бы и замещали собой грубые наименования предметов, явлений, каких-либо сущностей с целью избегания негативной оценки слушателя, упрёка, порицания.

С помощью эвфемизмов люди обходили и обходят запреты на произношение определённых слов. Например, вместо “die” – “pass away”.

Рассмотрим одну из сфер, в которой наиболее часто используются эвфемизмы, – сферу политики.

24 октября 1929 года случился крах финансовой биржи в США, за которой последовал один из крупнейших экономических кризисов в истории – Великая

Депрессия, который оставил более 30 миллионов человек без работы. Подобное обнищание вызвало появление мафии или “men of honor”, как предпочитали называть себя её члены, что также является эвфемизмом. Само слово “depression” больше никогда не было использовано для обозначения экономических кризисов, чтобы не вызывать неприятных ассоциаций. Очередной экономический кризис 2008 года был назван уже “The Great Recession”. Последующие локальные кризисы были вновь названы иначе – “economic downturn” или “slowdown”.

Во времена той же Великой Депрессии Ф.Д. Рузвельт во время инаугурационной речи говорил: “In every ***dark hour*** of our national life, a frank and energetic leadership has found that very understanding and support of the people which are required for victory… … It is with this mood that we meet our ***common difficulties***” [5, с. 262–265]. Не говоря прямо о тяжёлом экономическом кризисе, он называет его «тёмным часом» и «общими трудностями».

Новый президент США Джон Кеннеди, беря в качестве отправной точки латиноамериканскую политику Ф. Рузвельта, предложил обновлённую версию «доброго соседа» странам Южной Америки. Новый курс он озвучил в своей инаугурационной речи: “To the sister republics to the south of our borders we make a ***special promise*** – to turn kind words into good deeds, ***to unite in a new alliance*** in the name of progress, to help free people and free governments to throw off the shackles of poverty” [4]. В данном примере можно отметить то, что Джон Кеннеди в своей речи не выдвинул никаких конкретных условий и точного определения «союза». Стоит принять во внимание, что во время экономического кризиса страны Латинской Америки так и не получили обещанную помощь от США.

Подвергая критике действия президента США Дж. Буша, Б. Обама часто использовал слово «Washington», столицу Америки, в которой расположен Белый дом, для обозначения самой власти, места, в котором принимаются все решения. Однако он не говорит «в правительстве», заменяя его на более абстрактное и внушительное «здесь, в Вашингтоне»:

“Here in ***Washington***, we've all seen how quickly good intentions can turn into broken promises and wasteful spending” [7].

“We want a new course for this country. We want new leadership in ***Washington***” [8].

Описывая отношения с другими странами, с которыми США имеют экономические и культурные связи, в речи Д. Трампа используется выражение «special relationship» под которым имеется ввиду особые условия, на которых они базируются. Так, данный эвфемизм можно встретить в его речи, посвященной отношениям между странами, в следующем предложении:

“We're going to have a very busy day tomorrow, and a lot of things are going be to solved I hope, and I think it'll lead to really a wonderful situation long term. And our relationship is a very ***special relationship***” [9].

В заключение скажем, что эвфемизмы являются интереснейшеё частью языка, и «жонглирование словами» представляет большой научный интерес для лингвистов. Использование эвфемизмов уходит корнями в историю человечества. Зачастую темы, в которых применялся данный приём, не изменились – повседневность, политика, межкультурная коммуникация. Поэтому лингвисты обязаны обращать внимание на примеры таких ситуаций, чтобы не потерпеть коммуникативной неудачи или не вызвать недовольства собеседника.

### *Список литературы*

1. Rawson Hugh. A Dictionary of Euphemisms and Other Double Talk. New-York, 1995.

2. Ruccella L. L’économiquement correct: analyse du discours euphémique sur la crise dans la presse française et italienne // Thèse en cotutelle internationale en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences du Langage. P. Torino, 2014. P. 17–44.

3. Артюшкина Л. В. Семантический аспект эвфемистической лексики в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук. М. : Моск. гос. пед. ун-т. 2002. С. 56.

4. Инаугурационная речь Д. Кеннеди, 20 янв., 1961 г. URL: http://www.coldwar.ru/kennedy/speech.php. (дата обращения: 30.02.25).

5. Инаугурационная речь Ф. Рузвельта, 4 марта 1933 г. История США. Хрестоматия : пособие для вузов / сост. Э. А. Иванян. М. : Дрофа, 2005. С. 262–265.

6. Кацев А. М. Языковое табу и эвфемия. Ленинград, 1988.

7. Критика Д. Трампом администрации Дж. Буша. URL: https://www.theguardian.com/world/2009/feb/25/full-text-barack-obama-congress-adress (дата обращения 15.02.25).

8. Речь Б. Обамы об изменениях в политике США. URL: https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/07/30/remarks-first-lady-summit-mandela-washington-fellowship-young-african-le (дата обращения 15.02.25).

9. Речь Д. Трампа об отношениях с южноамериканскими странами. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/jul/01/donald-trump-civility-political-correctness (дата обращения 15.02.25).

10. Цицерон М. Т. О переводчиках (о наилучшем роде ораторов). URL: http://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1285148370 (дата обращения 15.02.25).

# ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СЕРГЕЯ ЛАВРОВА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ИНТЕРВЬЮ ТАКЕРУ КАРЛСОНУ

***П. В. Курило, Н. А. Аверьянова, А. С. Изакова***

**Аннотация.** Посвящена подробному рассмотрению и анализу речевого имиджа, особенностей английской речи Сергея Викторовича Лаврова в рамках интервью Такеру Карлсону.

**Ключевые слова**: Сергей Викторович Лавров, министр, речевая стратегия, особенности речи, английский язык, интервью, коммуникация

В речевом дискурсе находит отражение языковое сознание и миропонимание отдельно взятого человека. Речь политического деятеля представляет собой совокупность приемов воздействия, как лингвистических, так и психологических. Осознавая силу своей власти и меру ответственности, политики стремятся сформировать определенный образ для усиления влияния с помощью арсенала языковых единиц [2, с. 141].

Основной стиль речевого коммуникации политика – публицистический. Однако в чистом виде он практически не представлен, так как находится в непрерывной взаимосвязи с разговорным стилем, а время от времени пересекается с художественным и научным [1, с. 27].

Рассмотрим кратко биографию Сергея Викторовича. Он начал свою карьеру Лавров в 1972 г. в посольстве Советского Союза на Шри-Ланке. Вернувшись на родину в 1976 г., Сергей Викторович устроился в отдел международных организаций МИД СССР. В 1981 г. отправился в США, работать в Организации Объединенных наций. 9 марта 2004 года президент России Владимир Путин назначил

Сергея Лаврова министром иностранных дел, автоматически Лавров стал членом Совета безопасности страны.

Характерные особенности его речевого имиджа – реализация речевой стратегии «Порядочный и вежливый человек».

Реализуется она с помощью определенных тактик [3]:

- тактика иллюстрирования – проявляется в использовании в качестве примера фактов и / или ссылок на речи других политиков, которые могут стать основой для выражения собственной мысли;
- тактика указания на перспективу – направлена на то, чтобы выражать стратегические цели, позиции и намерения говорящего;
- выражения эмоционального состояния – отображает субъективное восприятие ситуации в виде конкретных эмоциональных выражений.

Сергей Викторович Лавров свободно владеет французским, английским и сингальскими языками, на интервью министр работает без переводчика.

Речевые характеристики министра уже стали его визитной карточкой.

- Уверенный голос;
- «Русскость» – это и фразы, которые не надо переводить, и нарочито русский акцент при великолепном владении английским;
- Тяжелые интонации. Со зрителями он никогда не «заигрывает», даже когда шутит [4].

В силу своей профессии Сергей Викторович – герой многих интервью российских и иностранных журналистов. В качестве материала для исследования лингвистических особенностей речи на английском языке Сергея Викторовича выбрано интервью с американским журналистом Такером Карлсоном, опубликованное 5 ноября 2024 года [5]. Личность Сергея Викторовича Лаврова всегда вызывала интерес у публики.

После детального анализа 80 минут интервью мы выделили ряд характерных черт английской речи министра.

**Грамматические особенности речи**

1. Активное использование пассивного залога (также в комбинации с профессионализмами): were not voted, have been violated, passed by, to be resolved, are being moved, will sabotaged.

2. Постоянное обращение к модальному глаголу must: must be; must restore; must be respected.

3. Апеллирует сложными временами: have been living, since the 2017 legislation was passed, have been exterminated, have been pronouncing.

**Синтаксические особенности речи**

1. Предпочитает «изображать» прямую речь, меняя тон голоса, интонацию и т.д., избегая reported speech:

- Westerners have been pronouncing lately that: “Well, don’t believe that Russia has red lines, they announce the red lines, these red lines are being moved again and again and again.”
- They said “No. We give it to organization on chemical weapons.”

2. Регулярно использует defining и non-defining relative clauses:

- “However, we also know that some officials in the Pentagon and in other places, including NATO, they started seeing in the last few days something like, well, NATO is a defensive alliance, but sometimes you can strike first because the attack is the best defense.”

- “That’s what I would like to say in response this question.”
- “Something which president Macron promised to give to Corsica and still is considering how to do this.”

**Лексические особенности**

1. Профессионализмы, в силу тематики интервью:

- Long range weapons;
- Weapon system called «the Oresnik»;
- Attack is the best defense;
- Territory integrity;
- Minsk agreements;
- Government of national unity;
- Referendum;
- Economic connections;
- Parliament.

2. Частотны по употреблению имена собственные (Putin, theUSA, Pentagon, Ukraine, NATO, etc.).

3. «Attack is the best defense» – пример того, что лингвистические способности позволяют Лаврову свободно излагать свои мысли, добавляя крылатые выражения, и этим украшать свою речь.

4. Стоит заметить, министр изъясняется весьма красноречиво, находя уместные синонимы, и этим избегает тавтологии.

**Фонетические особенности речи**

1) русский акцент, возможно из-за «русского» логического ударения в предложениях (sentence stress), при этом соблюдая интонацию английского языка – в конце предложений падает. Говорит спокойно, весьма неторопливо (особенно на контрасте с интервьюером), при этом без долгих пауз, непринужденно. Чувствует себя комфортно. На лице мало эмоций.

2) Использует много слов связок, что говорит о свободном владении языком: you know (особенночасто), well, for example, however, of course, something like , in any case, no doubt about this, we also know.

3) Очень быстро понимает речь и так же скоро отвечает, почти не задумываясь и не испытывает трудностей с вокабуляром при ответе.

4) Четко поставленные звуки от сочетания th (и глухой, и звонкий).

**Морфологические особенности**

1) Морфологический анализ показал, что речь С. В. Лаврова изобилует наречиями, усиливающими эмоциональную окраску: clearly (особенно часто), bluntly, strongly, absolutely, totally, repeatedly, officially, seriously, eventually, lately, generally.

2) Чаще других в интервью используется наречие clearly (ясно, однозначно, несомненно). Делая акцент на этом слове, выражая свое мнение, он показывает, что оно неоспоримо и не дает собеседнику оспорить правильность именно его точки зрения.

Подводя итог, можно сделать вывод, что речевой имидж Сергея Викторовича Лаврова, складывается из определенной речевой стратегии, позволяет характеризовать политика как блестящего коммуникатора, свободно ориентирующегося в различных коммуникативных ситуациях. Интервью с американским журналистом – очередное доказательство того, что Министр иностранных дел – опытный

оратор, способный прогнозировать ход коммуникации. Речь Сергея Викторовича – сложная конструкция, состоящая из множества элементов, Свободное владение английским языком дает ему возможности разноязычных контактов, чем он умело пользуется, при этом способен сохранять свою аутентичность.

***Список литературы***


1. Матвеев К. С. Речевой имидж как средство создания благоприятного образа политика. М. : Лаборатория книги, 2010. 96 с.
2. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж : КО, 2002. 215 с.
3. Вступительное слово Министра иностранных дел России С. В. Лаврова на XXVIII заседании Совета глав субъектов Российской Федерации при МИД России (г. Москва, 26 октября 2016 г.) // Международная жизнь. 2016. 27 октября. URL: https://interaffairs.ru/news/show/16253 (дата обращения: 03.12.2024).
4. Выступление и ответы на вопросы СМИ Министра иностранных дел России С. В. Лаврова в ходе пресс-конференции по итогам российско-японских консультаций в формате «два плюс два» (Токио, 20 марта 2017 г.) // Посольство Российской Федерации в Японии. URL: https://tokyo.mid.ru/sobytia-vstrecizaavlenia/-/asset_publisher/jy2Br3anVtps/content/vystuplenie-i-otvety-na-voprosy-smi-ministra-inostrannyh-del-rossii-s-v-lavrovav-hode-press-konferencii-po-itogam-rossijsko-aponskih-konsul-tacij-v-f?inheritRedirect=false (дата обращения: 25.11.2024).
5. TCN. URL: https://tuckercarlson.com/lavrov (дата обращения 20.11.2024).


# АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ «ЛЮБОВЬ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И «LOVE» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ


***Т. Е. Лигашевская, У. А. Кошелева***



**Аннотация.** Раскрыто понятие концепта. Рассмотрены разные подходы к понятию концепт. Проанализированы концепт «любовь» и концепт «love». Сформированы ядро и периферия концептов «любовь» и «love». Сравнивается гендерное ядро понятия «любовь».



**Ключевые слова**: концепт, анализ концепта, ядро и периферия концепта, когнитивная лингвистика, лингвокультурологический подход, лингвокогнитивный подход, философский подход


На современном этапе развития языкознания формируются новые межязыковые дисциплины: одна из них – когнитивная лингвистика. Когнитивная лингвистика – направление в языкознании, которое исследует проблемы соотношения языка и сознания, роль языка в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта, связь отдельных когнитивных способностей человека с языком и формы их взаимодействия.

Когнитивная лингвистика занимается изучением связей ментальных процессов и их языковых проявлений. Ключевым понятием дисциплины является концепт [4].

Использование термина концепт в русских текстах начинается в 80-х годах прошлого столетия, и главным образом это было связано с расширением пред-

метного поля лингвистики за счет ее взаимодействия с философией. В научной литературе выделяют несколько подходов к пониманию концепта:

1. Представители лингвокультурологического подхода (Ю. С. Степанов, С. Г. Воркачев и др.) подчеркивают тесную связь культуры и концепта и на его этносемантическую специфику. Концепт – «как бы сгусток культурной среды в сознании человека» [4];

2. Представители лингвокогнитивного подхода (Е. С. Кубрякова, З. Д. Попова, И. А. Стернин и др.) считают, что концепт – это «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [2];

3. Философский подход, представителем которого является В. В. Колесов, включает термин концепт в сферу ментального описания, задача которого формулируется следующим образом: «выявление и формулирование семантической доминанты, не изменяющейся с течением времени, как основного признака в содержании выраженного словесным знаком концепта». При этом В. В. Колесов подчеркивает, что концепт выражает созначение «национального колорита», подразумевая под этим способность к выражению концептом всех принципиально возможных значений в символико-смысловой функции языка как средства мышления и общения [1].

Таким образом, можно сказать, что концепт является условной ментальной единицей, направленной на комплексное изучение языка, сознания и культуры. Концепт включает все ментальные признаки того или иного явления, которые отражены в сознании народа на определенном этапе его развития. Концепт рождается в виде первичного образа, который в процессе познавательной деятельности человека, постепенно начинает приобретать в сознании человека новые концептуальные значения, тем самым, увеличивая объем концепта.

Концепт в филологии – это содержательная сторона словесного знака, за которой стоит понятие, относящееся к умственной, духовной или материальной сфере существования человека, закреплённое в общественном опыте народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое и соотносимое с другими понятиями, ближайшие с ним связанными или ему противопоставляемыми [2].

Исследование любого концепта в рамках когнитивной лингвистики происходит на основе метода семантико-когнитивного анализа, который предполагает семантический анализ слова и проведение психолингвистического эксперимента. Ассоциации, полученные в ходе эксперимента, анализируются и формируют ядро и периферию концепта. Ядро концепта состоит из центральных, наиболее важных и часто встречающихся ассоциаций, а представление о конкретном объекте предполагает еще и наличие образности. К периферии – смутные, неясные компоненты, составляющие переходную зону к другим концептам, т.е. реже встречающиеся ассоциации.

Мы решили сравнить концепты «любовь» и «love». В Толковом словаре С. И. Ожегова дается несколько значений слова «любовь»:

1. Глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство;

2. Чувство глубокого расположения, самоотверженной и искренней привязанности;

3. Постоянная, сильная склонность, увлеченность чем-то;

4. Предмет любви (тот или та, кого кто-либо любит, к кому испытывает расположение;

5. Пристрастие, вкус к чему-то [3].

Значения слова «love» в словаре «Cambridge Dictionary» даются следующие:

1. Чувство сильной симпатии к кому-либо и наличие романтических чувств к нему;

2. Кто-то, кто вам очень нравится и/или с кем у вас романтические отношения;

3. Чувство, когда вам очень нравится друг или член семьи;

4. Что-то, что вас очень интересует [5].

Нами было проведено исследование концепта «любовь». Участникам было предложено принять участие в психолингвистическом эксперименте. В ходе психолингвистического исследования мы опросили 100 человек в возрасте от 12 до 55 лет, 50 человек мужского пола и 50 человек женского пола. От участников эксперимента требовалось назвать первые две ассоциацию к слову «любовь».

В результате эксперимента было получено 62 ассоциации к слову «любовь». Ассоциации со словом «любовь» оказались разными. По данным нашего исследования в ядро концепта вошли следующие слова: семья (19 %), забота (14 %), понимание (13 %), счастье (12 %) и доверие (9 %).

К периферии концепта, согласно общему опросу, относятся слова: уважение (8 %), верность (7 %), взаимность (6 %), тепло (6 %), жизнь (5 %), привязанность (5 %), принятие (4 %), внимание (4 %), мама (4 %), сердце (4 %), дети (4 %), «Любовь и голуби» (4 %), жена (3 %), Бог (3 %).

В опросе участвовало равное количество лиц мужского и женского пола, поэтому мы решили сравнить ядро и периферию слова «любовь» по гендерному признаку. Ядро слова «любовь» среди мужчин состоит из слов понимание (14 %), забота (14 %), жена (8 %), внимание (8 %) и доверие (8 %). Периферия концепта у мужчин: по 6 % уважение, чувство, верность, взаимность, по 4 % жизнь, женщина, нежность.

Исходя из опроса женской половины участников, ядро слова «любовь» составляют слова семья (24 %), счастье (20 %), забота (14 %), понимание (12 %), тепло (12 %), доверие (10 %) и уважение (10 %). Периферия концепта у женщин: по 8 % верность, жизнь, по 6 % взаимность, поддержка, принятие. Как видим, гендерное пересечение ядра концепта «любовь» происходит в ассоциациях понимание, забота и доверие.

Таким образом, можно сказать, что и мужчины, и женщины в слово «любовь» вкладывают такие важные понятия, как понимание и забота, и что без доверия ни мужчины, ни женщины любовь не представляют.

Исследование концепта «love» затруднено, но мы опросили 30 Интернет-пользователей howdoyou.do, проживающих на территории англоговорящих стран (Великобритания, США и Австралия), требования к пользователям были те же самые, но ассоциации к слову «love». Все ассоциации, полученные через социальную сеть howdoyou.do, умещаются в 10 слов: lover (30 %), crush (27 %), emotion (23 %), friendship (17 %), flame (17 %), respect (13 %), like (13 %), prefer (13 %), sweetheart (7 %), и angel (7 %). Как видим, ядро концепта «love» составят следующие слова: lover, crush, emotion. К периферии концепта «love» мы относим слова: friendship, flame, respect, like и prefer.

Безусловно, количество ассоциаций на английском языке ограничено и количеством людей, которые приняли участие в опросе.

В результате проведенного нами психолингвистического эксперимента, мы получили ядро и периферию концептов «любовь» и «love» в русской и британской действительности.

Слово «любовь», в целом, носит положительный характер, оно ассоциируется с семьей, заботой, пониманием, счастьем и доверием. Но были и отрицательные ассоциации: разочарование, жертва и терпение.

В английском языке слово «love» носит также положительный оттенок. Что касается различий, в русском языке мы не получили ассоциаций с дружбой, которая среди носителей английского языка набрала 17 %.

Еще интересен культурный аспект в ассоциациях на русском языке. Это фильм «Любовь и голуби», который оказался в периферии концепта «любовь», он набрал 4 %. Но мы получили 2 % ответов Полищук, это фамилия известной российской актрисы по имени Любовь.

Сопоставив слова «любовь» и «love» мы увидели, что «любовь» и «love» практически в одинаковых значениях употребляется и в английском, и в русском языках, но это не мешает словам «любовь» и «love» иметь разное количество определений в словарях и небольшие различия в ассоциациях у носителей языков.

***Список литературы***

1. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб. : Петербургское востоковедение, 2017. 640 с. С. 157.

2. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. М. : Языки славянской культуры, 2004. 357 с. С. 96.

3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : Азъ, 2020. 955 с.

4. Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. М. : Наука, 1975. 311 с.

5. Woodford K. Cambridge Dictionary for Advanced Learners. Macmillan Education, 2023. 1959 с.

# ИМПЛИЦИТНОСТЬ И ИМПЛИЦИТНАЯ ОЦЕНКА: КОНЦЕПЦИИ, МЕХАНИЗМЫ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

***С. Н. Максимчук, Е. Н. Казионова***

**Аннотация.** Рассматриваются понятия имплицитности и имплицитной оценки в лингвистике, их природа, функции и механизмы реализации. Анализируются различные подходы к классификации имплицитных значений, включая их связь с эксплицитными компонентами речи, влияние фона знаний и контекста, а также их проявление через прагматические фигуры, такие как ирония, метафора, гипербола и литота. Обсуждается проблема отсутствия единой концепции имплицитности, сложность ее систематизации и перспективы дальнейшего изучения, особенно в контексте различных дискурсивных практик.

**Ключевые слова**: имплицитность, имплицитная оценка, эксплицитность, прагматика, ирония, метафора, подтекст, импликация, пресуппозиция, скрытый смысл, лингвистический анализ, дискурс

Имплицитность представляет собой скрытый смысл, заложенный в высказывании, который может быть воспринят только в определенном контексте. В отличие от эксплицитного смысла, имплицитный не передается явно, но является неотъемлемой частью коммуникации.

– Исследователи выделяют несколько ключевых характеристик имплицитности:

– Необязательность экспликации – имплицитный смысл не всегда раскрывается полностью в ходе коммуникации.

– Связь с контекстом – имплицитность реализуется только в рамках конкретной ситуации общения.

– Когнитивная природа – понимание имплицитных смыслов требует активной интерпретации со стороны адресата.

Имплицитность проявляется в различных формах: через подтекст, пресуппозиции, импликации, намеки и другие дискурсивные явления.

Имплицитная оценка является разновидностью имплицитности, связанной с выражением субъективного отношения говорящего к предмету высказывания. Она может передаваться различными способами, включая лексические, синтаксические и стилистические средства.

Основные механизмы формирования имплицитной оценки:

1. Конфликт эксплицитного и имплицитного смыслов – создается эффект скрытой оценки, например, через иронию.

2. Использование прагматических фигур – метафора, гипербола, литота, фальшивая оценка позволяют выразить отношение к объекту без прямого указания.

3. Контекстуальные импликации – значение формируется не только через сами слова, но и через подтекст и фоновые знания адресата.

Имплицитная оценка играет важную роль в коммуникации, поскольку позволяет говорящему выражать свою позицию, избегая категоричных формулировок, а также создает дополнительные смысловые оттенки в тексте.

Г. И. Приходько указывает, что многообразие трактовок имплицитности свидетельствует о неполноте ее изучения и сложности в концептуализации. Различие подходов и методов исследования подчеркивает отсутствие единой теории имплицитности. Тем не менее, существующие концепции различаются лишь степенью охвата явления: в широком смысле имплицитность представляет собой сложное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов, включающее эксплицитное значение высказывания и его контекстуальный фон. В узком смысле имплицитность связана с синтаксическими редукциями и семантическими импликациями, формирующими скрытые смыслы, не требующие значительных когнитивных усилий для восприятия [5, с. 222].

Согласно Н. В. Анохиной, имплицитные значения формируются на основе эксплицитных, взаимодействуя с фоновыми знаниями, контекстом и ситуацией речи. Они представляют собой емкий информационный компонент коммуникации, требующий обнаружения и интерпретации [1, с. 23].

Исследователь А. В. Бондарко предлагает дифференцировать имплицитность на системно-языковую и речевую, что позволяет учитывать как структурные особенности языка, так и вариативность смыслов в процессе коммуникации. Системно-языковая имплицитность связана с латентными характеристиками языковой системы, включающими такие явления, как грамматические омиссии, син-

таксические редукции и лексико-семантические сдвиги. Речевая имплицитность, в свою очередь, проявляется в конкретных коммуникативных актах, формируясь под воздействием прагматических факторов, контекста и субъективных установок говорящего [3, с. 22].

Интересную типологию имплицитности предлагают Б. Д. Хоумер и Дж. Т. Рэмзи, выделяя три ее формы: структурную, функциональную и процедурную.

Структурная имплицитность связана с особенностями языкового кода и включает такие явления, как эллипсис, анафора и синтаксическая неполнота, требующие реконструкции смысла со стороны адресата.

Функциональная имплицитность охватывает прагматические и семантические механизмы, благодаря которым скрытые значения интегрируются в текст. Она проявляется, например, в пресуппозициях, импликатурах и коннотативных оттенках лексики.

Процедурная имплицитность связана с когнитивной обработкой информации, а именно с механизмами интерпретации, которые активируются при восприятии речи. Она объясняет, как адресат извлекает скрытые смыслы, основываясь на своих фоновых знаниях, когнитивных сценариях и речевых стратегиях взаимодействия [2, с. 1156].

Также рассматриваются степень эксплицитности (от эллипсиса и анафоры до фразеологических пресуппозиций), типы коммуникативных импликатур (в зависимости от нарушения постулатов общения), а также соотношение имплицитных смыслов с намерением отправителя текста (текстовый, подтекстовый, притекстовый смысл) и их функции (конститутивные, коннотативные, коммуникативные). Дополнительно выделяются структурные, функциональные и процедурные формы имплицитности, а также референтные, рекурсивные, синтагматические и прагматические ее типы.

Очевидно, что универсальная классификация имплицитной информации пока отсутствует, а ее типология остается открытым вопросом. Это обусловливает необходимость применения шкалы градуальностиэксплицитности и имплицитности, позволяющей оценивать степень их выраженности. Понимание этих параметров ведет к изучению феномена «имплицитной оценки» – неявного выражения отношения говорящего к предмету высказывания, что подчеркивают многие исследователи [6, с. 4].

М. В. Никитин выделяет шесть источников имплицитных значений. Одним из ключевых является импликация, возникающая из эксплицитного смысла высказывания. Она развивается в двух направлениях: ретроспективные импликации, известные как пресуппозиции, и проспективные – постсуппозиции. Хотя они остаются невыраженными, их роль в системе языка значительна [4, с. 148].

Ученый отмечает, что ирония возникает, когда эксплицитная положительная оценка вступает в противоречие с фоновыми знаниями или выводами, сформированными по ходу текста. В этом случае номинируемое качество отвергается, превращаясь в инструмент насмешки или уничижения. Аналогично гипербола и литота создают эффект завышения или занижения признака, подчеркивая его истинную значимость.

Г. И. Приходько выделяет три типа иронии. Первый основан на утверждении наличия свойства, которого объект на самом деле не обладает. Второй связан с приписыванием позитивного качества, которое в действительности оценивается негативно. Третий тип – фальшивая оценка, при которой объекту приписывается

положительная характеристика, но в контексте она воспринимается как отрицательная [5, с. 159].

Таким образом, можно утверждать, что такие прагматические фигуры, как метафора, ирония, гипербола, литота и фальшивая оценка, позволяют опровергать буквальный смысл, опираясь на знания о мире и людях. Они привносят в высказывание субъективную имплицитную оценку, расширяя его содержательный диапазон. Коммуникация, таким образом, предполагает получение значительно большего объема информации, чем та, что выражена напрямую. Более того, эксплицитное значение нередко оказывается лишь фоновым элементом, в то время как имплицитные смыслы играют ключевую роль, дополняя и трансформируя выраженные значения.

Имплицитность и имплицитная оценка представляют собой сложные лингвистические явления, основанные на скрытых значениях, которые формируются в зависимости от контекста, фона знаний и когнитивных способностей адресата. Они не только дополняют эксплицитное содержание высказывания, но и способны видоизменять его интерпретацию, придавая тексту дополнительные смысловые оттенки и выражая оценку говорящего.

Имплицитная информация проявляется через различные механизмы, включая подтекст, пресуппозиции, импликации и дискурсивные импликатуры, а ее восприятие требует активного участия адресата. Имплицитная оценка, как особый вид имплицитности, позволяет выразить субъективное отношение говорящего к предмету высказывания без явного указания на его эмоциональный или оценочный характер. Это достигается за счет использования прагматических фигур (иронии, метафоры, гиперболы, литоты, фальшивой оценки) и контекстуальных импликаций.

Отсутствие единой теории имплицитности и разнообразие классификаций свидетельствуют о сложности ее систематизации. Современные исследования подчеркивают важность изучения имплицитных смыслов в рамках когнитивного, дискурсивного и прагматического анализа, поскольку имплицитность играет ключевую роль в построении текстовой связности, интерпретации сообщений и передаче оценочной информации.

Дальнейшее изучение имплицитности перспективно в контексте междисциплинарного подхода, учитывающего как лингвистические, так и когнитивно-психологические аспекты смыслообразования. Особый интерес представляют исследования, связанные с анализом имплицитной оценки в медиадискурсе, политической риторике и художественных текстах, где скрытые смыслы оказывают значительное влияние на восприятие информации.

### *Список литературы*

1. Анохина Н. В. Имплицитность как компонент структуры содержания текста и составляющая его понимания : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19. Уфа : Уфимский государственный авиационный технический университет, 2010. 195 с.

2. Байдавлетов А. Ю. Имплицитность как объект лингвистических исследований // Вестник Башкирск. ун-та. 2018. № 4. С. 1156–1162. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/implitsitnost-kak-obekt-lingvisticheskih-issledovaniy (дата обращения: 27.02.2025).

3. Бондарко А. В. Эксплицитность/имплицитность в общей системе категоризации семантики // Семантико-дискурсивные исследования языка: эксплицитность/имплицитность выражения смыслов. Калининград, 2006. С. 22–33.

4. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 1988. 168 с.

5. Приходько А. И. Семантика и прагматика оценки в современном английском языке. Запорожье : Запорожский государственный университет, 2004. 351 с.

6. Тажибаева Д. С., Баимбетова А. П. Источники выявления и интерпретации имплицитных смыслов // Universum: филология и искусствоведение. 2020. № 8 (75). С. 4–7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istochniki-vyyavleniya-i-interpretatsii-implitsitnyh-smyslov

# ДИАЛЕКТНЫЕ ФОРМЫ ЮЖНОЙ ГЕРМАНИИ

***А. А. Медведкина, Е. Ю. Ожегова***

**Аннотация.** Посвящена исследованию диалектов Южной Германии, являющихся важной частью культурного и языкового наследия региона. Рассматривается история формирования диалектов, их фонетические, морфологические и синтаксические особенности.

**Ключевые слова**: диалект, диалектные формы, особенности немецкого языка

Язык – это не только средство общения, но и важнейший элемент культурной идентичности. Особенно ярко это проявляется в Южной Германии, где диалекты являются неотъемлемой частью самосознания местных жителей. Сохранение и передача этих уникальных языковых форм из поколения в поколение – это не просто лингвистическая задача, а вопрос сохранения культурного наследия [1, с. 134]. Значительные территориальные различия в лексике, фразеологии, фонетике и отчасти грамматике на уровне разговорного языка и диалектов образуют специфические свойства немецкого языка.

Согласно определению исследователя Л. Л. Касаткина, диалект – это разновидность конкретного языка, употребляемая в качестве средства общения лицами, связанными тесной территориальной, социальной или профессиональной общностью [4, с. 64].

Основываясь на классификации Георга Венкера, можно выделить следующие виды диалекта:

1. *Нижненемецкий*

К этой группе относятся северносаксонский, нижнефранкский, гольштинский, мекленбургский, шлезвигский, ост- и вестфальский, северно- и южнобранденбургский диалекты;

2. *Средненемецкий*

В эту группу входят мозельский, пфальцский, рипуарский, гессенский и восточносредненемецкий диалекты.

*3. Верхненемецкий*

Данная группа охватывает алеманский (разделяющийся, в свою очередь, на верхне-, нижне- и горноалеманский диалекты), швабский, восточнофранкский, а также южно- и севернобаварский диалекты [6, с. 37].

Диалект как одна из форм проявления немецкого языка существовал задолго до времени формирования единого национального литературного языка и намного старше последнего. В середине XVI – начале XIX вв. местные диалекты трактовались как «испорченный» литературный язык.

Формирование диалектов в Южной Германии – сложный и длительный процесс, тесно переплетенный с историей региона, его географическими особенностями и социокультурными факторами. Чтобы понять современные диалекты, необходимо углубиться в прошлое и проследить ключевые этапы их развития.

Первые упоминания о диалектных формах восходят к древневерхненемецкому периоду (ок. 750–1050 гг.). В этот период не существовало единого литературного языка. Язык развивался в различных регионах Германии самостоятельно, что привело к формированию локальных языковых форм.

В этот период сформировались основные группы южногерманских диалектов:

- Алеманнские диалекты, распространенные в Баден-Вюртемберге, Шварцвальде, Швабской Альбе и прилегающих регионах.
- Баварские диалекты, преобладающие в Баварии и Австрии.

Различия между этими группами диалектов были ещё не столь значительными, но уже начали проявляться первые региональные особенности.

В средневерхненемецкий период (Mittelhochdeutsch, ок. 1050–1350 гг.) продолжался процесс дифференциации диалектов. В этот период большую роль играли региональные центры культуры и власти, такие как города и монастыри. В этих центрах формировались местные варианты языка, которые оказывали влияние на окружающие территории [3, с. 64].

В период раннего нововерхненемецкого языка (Frühneuhochdeutsch, ок. 1350–1650 гг.) происходит дальнейшее усиление региональных особенностей диалектов [3, с. 84]. Усиливается влияние письменного языка, но он еще не оказывает сильного влияния на разговорную речь. В это время формируются первые попытки кодификации немецкого языка, но они касаются в основном письменной формы и не оказывают существенного влияния на развитие диалектов. Важным фактором становится развитие городов и рост их влияния на окружающие территории.

С XVII века начинается период нововерхненемецкого языка (Neuhochdeutsch). В этот период происходит формирование единого литературного немецкого языка (Hochdeutsch), который постепенно становится языком образования, науки и культуры [5, с. 54].

В XX и XXI веках наблюдается двойственная тенденция. С одной стороны, глобализация и развитие средств массовой информации способствуют распространению литературного языка и уменьшению роли диалектов. С другой стороны, растет интерес к диалектам как к элементу культурного наследия и средству сохранения региональной идентичности [5, с. 60]. Предпринимаются усилия по сохранению и популяризации диалектов, проводятся фестивали, издаются книги и словари.

Диалекты Южной Германии обладают рядом характерных особенностей, которые проявляются на всех уровнях языка: фонетическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом. Эти особенности делают южногерманские диалекты зачастую труднопонимаемыми для носителей литературного немецкого.

В. И. Жирмунский выделял следующие фонетические особенности:

1. *Произношение фонемы «ch»*. По нормам литературного немецкого языка фонема ch произносится как «хь». Например, местоимение «я» (ich) в литературном языке звучит как «ихь». На юге Германии в большинстве случаев оно произносится как «и».

2. *Произношение согласных «p, t, k».* В южном диалекте согласные «p» произносится как «b, t» – как «d», «k» – как «g».

3. *Произношение «sch» вместо «s».* Особенно этим выделяется швабский диалект и произношение жителей Ройтлингена, Тюбингена, Констанца – области южнее Штутгарта.

4. *Северно-баварские дифтонги***.** Изначально в средневерхненемецком были «uo», «ië» и «üe» и дифтонгизированными средневерхненемецкими долгими гласными звуками â, ô, ê и œ; к примеру, соответствуют стандартным немецким словам. Например, Bruder – Brouda; Brief – Brejf; mude – mejd; Schaff – Schòuf; rot – ròut/rout; Schnee – Schnèj [1, с. 140].

При анализе интервью жителей Мюнхена были выделены следующие характерные черты [7]:

1. «ei» произносится как «oa». Например, Ich woaβ es net; I hoaβ Vlada. (Ich weiβ es nicht; Ich heiβ Vlada);

2. «an» произносится как «o». Например, Gestern san mer zu Minga okema; Hast da schon mit der Arbeit ogfange? (Gestern sind wir in München angekommen; Hast du schon mit der Arbeit anfangen?);

3. Переднеязычный «r» (Zungenspitzen-r). Буква произносится с промежутком между губами и зубами, близким к произношению следующего звука.

Фонетика южногерманских диалектов характеризуется значительными отклонениями от стандартного немецкого. Это приводит к уникальным звуковым трансформациям, касающимся гласных, согласных и интонации, которые варьируются от диалекта к диалекту, делая их порой труднопонимаемыми для носителей литературного немецкого.

К морфологическим особенностям В. И. Жирмунский относил [3, с. 30]:

1. *Упрощение падежной системы*

В большинстве южногерманских диалектов происходит упрощение падежной системы. Генитив (родительный падеж) часто заменяется дательным падежом с предлогом «von». Например, Die Tochter von meiner Schwester ist meine Nichte [7];

2. *Другие падежные окончания*

Окончания других падежей (номинатива, аккузатива, датива) также могут отличаться от стандартного немецкого;

3. *Упрощение образования множественного числа*

Способы образования множественного числа могут отличаться от стандартного немецкого. Некоторые диалекты используют меньше вариантов образования множественного числа.

4. *Отсутствие склонения перед неисчисляемыми существительными*

Склонение прилагательных перед неисчисляемыми существительными может отсутствовать.

5. *Другие формы личных местоимений*

Формы личных местоимений (я, ты, он, она, оно, мы, вы, они) могут значительно отличаться от стандартного немецкого: ich – i; du – da; er – a; sie – sa; wir – mia. Например, Mia san mia (Wir sind wir) [7];

6. *Упрощение образования сложных времен*

Образование сложных времен (Perfekt, Plusquamperfekt, Futur) может быть упрощено. Например, вместо глагола «haben» часто используется глагол «sein» при образовании перфекта с некоторыми глаголами. Например, I bin im Garten gesessen; I bin am Strand gelegen [7];

7. *Изменение причастия прошедшего времени (Partizip II )*

Приставка ge- зачастую отсутствует. Например, I hab hofft, dass da früher kommst (Ich habe gehofft, dass du früher kommst) [7];

8. *Замена неопределенного артикля*

Неопределенный артикль «ein/eine» заменяется на «a». Например, I hätt’ gern a Bier [7];

9. *Двойное отрицание*.

Например, I moag koa Spinat net (Ich mag kein Spinat nicht) [7].

Эти отличия от стандартного немецкого языка создают уникальные языковые конструкции и отражают культурное разнообразие региона [1, с. 144].

В.И. Жирмунский определил следующие синтаксические отличительные черты [3, с. 39]:

*– положение глагола в конце предложения;*

В придаточных предложениях и в некоторых типах главных предложений глагол (особенно спрягаемая часть сказуемого) часто ставится в самый конец предложения, даже чаще, чем в стандартном немецком. Например, I woaß ned, warum er des gmacht hot. (Ich weiß nicht, warum er das gemacht hat).

*– использование других предлогов;*

Вместо стандартных предлогов могут использоваться другие, диалектные предлоги. Например, для обозначения направления движения может использоваться предлог «auf» вместо «nach».

*– двойное отрицание;*

Например, I moag koa Spinat net (Ich mag kein Spinat nicht) [7].

*– частицы;*

Частое использование модальных частиц (вроде «ja», «eh», «halt»), придающих предложению определенный оттенок (подчеркивание, смягчение, удивление и т.д.). Они очень важны для понимания смысла, но плохо поддаются переводу.

В заключение можно сделать вывод, что влияние южногерманских диалектов на немецкий язык является сложным и многогранным процессом. Несмотря на доминирующую роль стандартного немецкого, диалекты продолжают оказывать влияние на региональную речь, разговорный язык, литературу и искусство, а также на формирование языковой политики. Сохранение и изучение южногерманских диалектов является важной задачей для сохранения культурного наследия и языкового разнообразия региона.

### *Список литературы*

1. Домашнев А. И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. Ленинград : Наука : Ленингр. отд-ние, 1983. 231 с. С. 134–147.

2. Ершова С. А., Водопьянова Т. А. Диалекты немецкого языка // Труды костромской государственной сельскохозяйственной академии. 2014. № 5. С. 83–86.

3. Жирмунский В. М. Немецкая диалектология // Введение в литературоведение. 1956. С. 25–97.

4. Касаткин Л. Л. Большая российская энциклопедия. 2004. 64 с.

5. Москвина Т. Н. Островная немецкая диалектология как этнокультурный компонент в профессиональном образовании студента-германиста // Наука и школа. 2014. № 3. С. 54–63.

6. Радченко О. А., Закуткина Н. А. Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен // Вопросы языкознания. 2004. № 6. С. 25–48.

7. Stahlhacke E., Bavarian Dialect Decoded: Learn to Understand Bavarian Dialect. URL: https://www.youtube.com/watch?v=vrHmfyzQWec

8. Löffler H. Probleme der Dialektologie. Eine Einführung. Darmstadt : Wiss. Buchges, 1990. 175 с.

# INSULTS AS A VERBAL WAYOF MANIFESTING DOMINATION IN ROMANTIC RELATIONSHIPS IN A. TODD'S TRILOGY "AFTER"

***E. D. Telegina, S. M. Yenikeeva***

**Abstract.** The study focuses on the linguisticanalysisof different types of insults as a tool for manipulation in abusive relationships, using Anna Todd's trilogy «After» as a case study. The series of books named has significantly shaped contemporary youth perceptions of relationships. The excessive romanticization of emotional abuse throughout the narrative has contributed to the formation of a misleading stereotype of abusive partnerships, which can ultimately lead to the harm of one partner. The chosen trilogy serves as a valuable resource due to its portrayal of various unhealthy relationship dynamics and clear instances of linguistic manipulation employed by a dominant partner against a subordinate one. Additionally, this research is closely tied to the issue of domestic violence, which is not often extremely obvious through physical harm but rather can be noticed as emotional coercion exerted by one partner over the other.

**Keywords**: abusive relationships, insults typology, domestic violence, verbal way

**Аннотация.** Данное исследование фокусируется на изучении типологии оскорблений как средства лингвальной манипуляции в нездоровых отношениях. Оно выполнено на материале трилогии Анны Тодд «После», существенно повлиявшей на формирование восприятия отношений в среде современной молодежи. Чрезмерная романтизация эмоционального насилия в этой серии книг способствовала формированию вводящего в заблуждение стереотипа относительно нездоровых отношений, которые в конечном счете могут привести к причинению вреда одному из партнеров. Выбранная трилогия служит ценным источником ярких примеров языковой манипуляции, применяемой доминирующим партнером по отношению к подчиненному, и надёжной основой для анализа различных типов нездоровой динамики межличностных отношений. Кроме того, это исследование тесно связано с проблемой домашнего насилия, которое чаще проявляется не как физическое воздействие, а как эмоциональное принуждение, оказываемое одним партнером на другого.

**Ключевые слова**: нездоровые отношения, типология оскорблений, домашнее насилие, вербальный способ

There are various forms of verbal abuse that enable one partner to dominate and manipulate the other in a relationship. In this work a linguistic analysis of abusive relationships as reflected in Anna Todd's modern trilogy «After» will be carried out and the very manifestations of emotional violence and the behavior of a submissive partner in such interpersonal relationships will be studied.

This literary piece displays the detrimental relationship between Tess and Hardin, two college students who connect deeply while simultaneously grappling with their troubling experiences related to their parents. Their close interaction reveals Hardin's abusive behavior, which reinforces the stereotype of male dominance in relationships. He consistently exercises control over Tess, not just in person but also through constant messaging. Furthermore, Hardin's tendency to enter Tess's room without her consent reflects his blatant disregard for her personal boundaries. Their relationship can be likened to a pendulum, swinging between intense bursts of joy and prolonged yet equally pow-

erful episodes of anger and rage. Yet, it appears that Hardin revels in this dynamic, draining Tess emotionally for his own gratification.

Revealing the types of insults, the first one consists of direct insults, which are typically more recognizable to others. An example of this category is an intense display of anger that forces one individual to become entirely submissive to the other. This behavior instills fear in the victim, preventing them from articulating their own wants and needs [2, p. 2]. Over time, the person being abused develops a fear of triggering another angry outburst from their partner, leading them to increasingly disregard their own emotions. As a result of this form of verbal manipulation, the victim begins to prioritize the desires and feelings of their partner over their own [2, p. 3].

To enhance attachment and foster dependence, Hardin frequently employs insults as a tactic of lingual manipulation. The first category, verbal insults, is something Hardin resorts to quite regularly. It becomes clear that during arguments, he lacks control over his words and is unafraid to offend Tess, demonstrating a profound level of disrespect [4, p. 57]. This behavior stems from Hardin's unwavering belief that Tess will always be a part of his life. He views himself as a puppeteer, with Tess as a puppet that he can choose to ignore or bring out depending on his needs. This dynamic leads Tess into a state of despair, from which her only escape seems to come from the very person who is causing her harm, creating a deep dependence on her abuser [4, p. 59]. This situation illustrates the paradox often found in abusive relationships.

Another form of insult is known as an attack, which significantly impacts the human subconscious and induces feelings of guilt in the victim, often without any valid reason for such emotions. During conversations, even neutral or sometimes positively intended words can be delivered by the abuser in a manner that causes the victim to perceive them as an insult or an attack [1, p. 45].

Hardin frequently employs a specific category of derogatory remarks known as insult-attacks. In this approach, he articulates words that are typically neutral in tone but imbues them with a derogatory implication aimed at the partner. For example, when Hardin asks Tess, «Are you a virgin?» he conveys a clear sense of disdain [3, p. 340]. Even though «virgin» itself is not inherently negative, Tess interprets it as a personal affront. Another instance is when the main character says, «You're too cute», during discussions where Tess expresses her feelings about the emotional coldness from her partner [3, p. 342]. Although «cute» generally carries a positive meaning, Hardin uses it as an insult-attack to undermine Tess and redirect the conversation away from the issues at hand. By transforming words that usually have a positive connotation into verbal weapons with negative implications, Hardin effectively manipulates Tess into feeling guilty without any justified cause, ensuring that in every dispute, the blame falls squarely on her shoulders.

The third category is referred to as hidden insults, which are regarded as the most insidious since the victim often struggles to identify emotional abuse in the phrases being used against them [1, p. 60]. Such expressions compel the victim to rationalize their behavior to the abuser, effectively shifting the situation to favor the perpetrator.

This category of insult, referred to as hidden insults, is also utilized by Hardin in his efforts to manipulate Tess. Throughout their conflicts, he attempts to rationalize his uncontrollable emotions and the barrage of verbal attacks he directs at her, consistently criticizing Tess for what he perceives as her lack of intelligence. By saying, «You don't

understand me», Hardin seeks to shift the blame for his own errors onto Tess during every argument, effectively transferring responsibility for his actions to her [5, p. 12]. As a result, he tries to exonerate himself from accountability for his mistakes by placing the fault on Tess in each disagreement.

Emotional abuse is further evident in Hardin's refusal to acknowledge his partner's feelings and emotions. This behavior is consistent with the use of hidden insults. As the more dominant partner, Hardin aims to control every situation, disregarding Tess's needs and desires. When she attempts to express her feelings, emotions, and frustrations to him, he responds with, «I don't understand what you mean by that» [5, p. 16]. Despite fully comprehending what Tess is conveying, Hardin chooses to ignore her needs and emotions. This tactic allows him to distance himself from the conflict and evade responsibility for his actions.

Consequently, the various kinds of insults that the main character employs frequently enable him to not only establish a dominant position within the relationship but also evade accountability for his own actions. Furthermore, these forms of verbal manipulation place Tess, who is in a subordinate role, in a difficult situation where she feels unable to voice her emotions because she is deeply afraid of her partner.

The typology of insults in language is quite broad, encompassing three primary categories of this lexical device. The first category consists of direct insults, which are easily identifiable due to their use of negative language. The second category includes what can be termed as attacks, where the target is made to interpret neutral statements as derogatory. Lastly, there are hidden insults, which are the most challenging to detect. These subtle digs are communicated indirectly, allowing the emotional abuser to manipulate the victim's reactions without their awareness and to guide the conversation according to their own agenda. Such hidden insults can be viewed as a form of covert emotional aggression and act as a subliminal pressure for the victim to comply with certain demands.

Overall, regardless of the type, insults function as a tool of linguistic manipulation, granting the emotional abuser a sense of control over their subordinate and inducing feelings of guilt, inadequacy, and ongoing anxiety in their partner. This relentless installation of emotional fragility in the submissive partner enables the dominant one to not only maintain control over the circumstances but also to sway the victim’s thoughts and emotions. The application of this linguistic strategy results in a profound dependency of the abused individual on the abuser's judgment.

To conclude, the subtlety of these insults enables the emotional abuser to manipulate the victim’s actions without their awareness and to steer the conversation in a favorable direction for themselves. These forms of insulting can be interpreted as a covert emotional assault from the abuser, as well as a hidden pressure for the victim to respond in a specific way.

### *References*


1. Castelli M. The Linguistic Ideologies of Deep Abusive Language Classification // Научное обозрение: электрон. журн. 2018. С. 2–9. URL: https://aclanthology.org/W18-5120
2. Evans P. The Verbally Abusive Relationship: How to Recognize It and How to Respond. Avon : Adams Media, 2010. 45–61 p.
3. Todd A. After. New York : Gallery Books, 2014. P. 340–344.
4. Todd A. After We Collided. New York : Gallery Books, 2014. P. 57–60.
5. Todd A. After We Fell. New York : Schuster, 2015. P. 12–16.

# СУБСТАНТИВАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

***П. А. Филатова, Н. А. Аверьянова***

**Аннотация.** Рассматривается субстантивация прилагательных в английском языке, представляющая собой переход прилагательного в разряд существительного. Выявляются основные факторы, описываются функции и даются характеристики субстантивированных прилагательных.

**Ключевые слова**: субстантивация, имя прилагательное, имя существительное, транспортизация, синтаксические функции

В разговорном английском языке субстантивация является довольно частым явлением. Каждому языку свойственны эволюционный характер изменения грамматического строя, стабильность всех его основных категорий, историчность нормы, сохранение и передача от одного поколения к другому лучших образцов литературной речи в классической и, шире, вообще в художественной литературе. Разностороннее и разноаспектное изучение грамматического строя современного языка, в названных широких границах, убеждает в том, что строй английского языка не претерпел за последние полтора столетия таких существенных изменений, которые не позволяли бы привлекать лучшие письменные источники для характеристики всех основных грамматических сторон языка в его современном состоянии.

Субстантивация (от лат. nomen substantivum – имя существительное), переход в класс существительных слов, принадлежащих другим частям речи, как способ словообразования: «столовая» (образовано от прилагательного), «заведующий» (от причастия), «неопределённое завтра» (от наречия), «семеро одного не ждут» (от собират. числительного). Образовавшиеся таким образом существительные называются «субстантиваты».

Субстантивация – это продуктивный способ словообразования. Особенно часто субстантивируются прилагательные и причастия. Такие субстантиваты принадлежат адъективному типу склонения (от лат. adjectivum – прилагательное): «булочная», «управляющий», «заведующий», «прошлое». Субстантивы, образованные от других частей речи, относятся к неизменяемым словам или сохраняют тот тип словоизменения, который свойствен исходной части речи [1, с. 6].

Сущность словообразовательной транспортизации состоит в наделении мотивированного слова грамматическим значением части речи, отличным от грамматического значения части речи, присущего мотивирующему слову. Мотивированные существительные, имеющие транспозиционное словообразовательное значение, совпадают с мотивирующим словом во всех компонентах своего значения, кроме общего грамматического значения части речи: красный – краснота. В таких существительных совмещается значение признака – процессуального (действия или состояния, при мотивации глаголом) или непроцессуального (при мотивации именем прилагательным) – со значением имени существительного как части речи, т.е. со значением грамматической предметности. В данной статье мы рассмотрим именно непроцессуальный признак, т.е. те случаи, в которых существительное мотивировано именем прилагательным.

Имя прилагательное – это часть речи, обозначающая непроцессуальный признак предмета и выражающая это значение в словоизменительных морфоло-

гических категориях рода, числа и падежа. Прилагательное обладает морфологической категорией степени сравнения и имеет полные и краткие формы.

Транспозиционное словообразовательное значение в существительных, называющих непроцессуальный признак мотивированными прилагательными, выражается суффиксальным способом: суф. -ость (смелость), -ств(о) (изящество), -и (радушие, здоровье), -иц(а) (несуразица), -от(а) (глухота), -изн(а) (желтизна), -ин(а) (тип 1: глубина), -ев(а) (синева), -итет (нейтралитет), нулевым суффиксом в словах жен. р. III скл. (синь, горечь) и муж. р. I скл. (интим, невроз). В некоторых словообразовательных типах наблюдаются следующие модификации транспозиционного значения непроцессуального признака:

1) значение слабого, неинтенсивного проявления признака представлено: а) в суффиксальных сущ. с суффиксами -инк(а) (лукавинка, кислинка), -ц(а) (прохладца, гнильца), -ин(а) (тип 2: пестрина, сутулина); б) в префиксально-суффиксальных сущ. III скл. с преф. про- и нулевым суффиксом (проседь);

2) противоположное значение интенсивности проявления признака – в сущ. с суффиксом -ынь (теплынь, светлынь);

3) значение «признак как отрицательно оцениваемое явление» – в словах с суффиксами -ость (субъективность – субъективщина), -ств (любительство – любительщина);

4) значение «признак как определенное направление, течение» в словах с суффиксами -изм (ср. пары: объективность – объективизм, гуманность – гуманизм).

Нередки словообразовательные синонимы (чаще в парах, одним из членов которых является сущ. с суффиксом -ость): смуглость – смуглота, убогость – убожество, нелепица (разг.), универсальность – универсализм, нейтральность – нейтралитет; широта – ширина, прямота – прямизна, рыжизна – рыжина, синева – синета (обл. и прост.), а также в словах со значением слабого, неинтенсивно проявляющегося признака: хитринка – хитреца. В синонимические отношения входят и существительные с нулевым суффиксом: темнота — темень и темь; синева – синь; примитивность – примитив [3, с. 6].

В английском языке имя прилагательное определяется как часть речи, называющая признак предмета, обладающий известной условной устойчивостью: a *clean* girl, a *high* hill.

Прилагательные выражают признак качественный, и в этом случае, как правило, данный признак при его опредмечивании передаётся существительным, образованным от адъективной основы: red – redness, long – length. Прилагательное может выражать признак через отношение к предмету – относительный признак, и тогда обычно данное прилагательное само произведено от существительного: ice – icy, industry – industrial, wood – wooden.

Основной функцией прилагательного является позиция определения, однако возможна и постпозиция, которая создаёт большую семантическую весомость определения. Вторая функция прилагательного – функция предикативного члена: He was grave with his news [2, с. 6].

Прилагательные способны выступать в синтаксических функциях, свойственных существительному: подлежащего или дополнения. Прилагательные в этих случаях употребляются с определённым артиклем и обозначают, как правило, множество лиц:

“The poor are so wretched.” (Ch. Dickens)

“There were many among the wealthy who sought to escape their gaze.” (Ch. Dickens)

“The beautiful are always good.” (O. Wilde)

“I have never seen a more perfect beautiful” (O. Wilde) [4, p. 6].

Возможно, однако, и обозначение таким прилагательным отвлеченного, обобщённого понятия: I am going to do the unforgivable, said Professor Searle (Wilson).

Таким образом, прилагательное в синтаксических функциях, свойственных существительному, близко соприкасается с этой частью речи: при выражении отвлеченного понятия оно близко к абстрактным существительным; при обозначении конкретных единиц (обычно лиц) оно сближается с существительным во множественном числе.

Следует помнить, что субстантивации при этом не происходит; термин «субстантивация» подразумевает обычно именно функционирование прилагательного в синтаксических функциях, свойственных, в первую очередь, существительному. Собственно субстантивация, как таковая, т.е. переход прилагательного в существительное, со всеми его признаками, в том числе морфологическими, не исключена; она происходит обычно при устойчивом эллипсисе существительного в атрибутивном словосочетании: a private (soldier), a native (inhabitant). Однако это – чисто лексический процесс, и к грамматической системе он имеет отношение лишь постольку, поскольку способствует образованию слова иной части речи.

Возможно также образование существительных от прилагательных путем словообразования – прибавлением суффикса -s: shorts, essentials

Всеми адъективными признаками обладают качественные прилагательные, способные передавать степень интенсивности качества, независимо от способа передачи – морфологически или словосочетанием. Они могут занимать любые синтаксические позиции, свойственные как прилагательному, так и существительному. Относительные прилагательные не принадлежат ядру поля; многие относительные прилагательные не могут передавать степени свойства: например, вряд ли возможны сочетания more electrical, the most astronomical. Вместе с тем провести резкую границу между подклассами прилагательных, видимо, не всегда возможно. Так, например, manly, orderly, dogmatical, образованные сходным образом с weekly, atmospherical, могут передавать степень интенсивности обозначаемого ими свойства, тогда как прилагательные второй группы не обладают этой способностью [2, с. 6].

В заключение стоит отметить, что поля существительного и прилагательного соприкасаются в синтаксическом плане; существительные, за исключением ряда отвлеченных существительных, свободно употребляются в препозитивно-атрибутивной функции: качественные прилагательные способны занимать позицию существительного. Относительным прилагательным это свойственно не во всех случаях.

### *Список литературы*

1. Большая российская электронная библиотека. URL: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/4170946

2. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М. : Высш. шк., 1981. 285 с.

3. Шведова Н. Ю. Русская грамматика. М. : Наука, 1996. 754 с.

4. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. M., 2023. 384 p.

# Раздел 2
# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ, КОНЦЕПТОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

## РАЗВИТИЕ АМЕРИКАНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ В КОНЦЕ XIX – СЕРЕДИНЕ XX ВЕКА

***Е. Ю. Алёшина, И. С. Афанасьев***

**Аннотация.** Анализируются особенности и условия развития американской политической риторики на материале речей и документов президентов США Джеймса Монро, Гровера Кливленда, Теодора Рузвельта и Гарри Трумэна.

**Ключевые слова**: политический дискурс, политическая риторика, президент, Доктрина Монро, Доктрина Трумэна

Американская политическая риторика развивалась в крайне специфичных условиях. Основатели американского государства восприняли и применили европейские риторические традиции. Т. Джефферсон подробно изучал риторику как дисциплину, Дж. Адамс преподавал риторику в Гарварде, публиковал свои размышления о мастерстве оратора, о значимости постулатов античных риторов [1, с. 94–95]. После появления двух равных по силе политических партий основным средством убеждения избирателей стало политическое выступление. В дальнейшем, когда США достигли определённого уровня экономической и военной мощи, речи политиков использовались также и для оказания влияния на другие страны.

Е. И. Ковалёва утверждает, что на американскую политическую риторику оказали сильное влияние традиции античной риторики: американская риторика развивалась под сильным влиянием античных теорий красноречия и, прежде всего, классической «Риторики» Аристотеля. Ею были заимствованы и развиты те методы классической традиции, которые учили оратора побеждать в публичном споре, убеждать, оказывать влияние на аудиторию [3, с. 5].

Поскольку именно классическая риторика оказала столь сильное влияние на развитие политической мысли в США, следует рассмотреть определение риторики, которое предложил Аристотель, подразумевающий под риторикой «возможность находить возможные способы убеждения относительно каждого данного предмета» [2, с. 13].

Политическая риторика имеет много общего с другим важным понятием лингвистики – политическим дискурсом. Согласно определению, предложенному Е. Ю. Алёшиной, политический дискурс – это «текст, определённый тематикой утверждения и выражения интересов субъектов политики в процессе их деятельности, борьбы за политическую власть, и рассмотренный в ситуации политического общения» [1, с. 61–62].

Таким образом, оба понятия указывают на важность контекста ситуации. В случае выступлений президентов США контекст всегда играл важнейшую роль.

Какие исторические события предшествовали тому, что США стали одним из самых влиятельных государств?

Как только США обрели независимость, они начали наращивать своё влияние, сначала на американском континенте. Одним из важнейших шагов на этом пути было принятие Доктрины Монро, составленной администрацией пятого президента США **Джеймса Монро** (1758–1831). В Седьмом ежегодном обращении от 2 декабря 1823 года президент Монро провозгласил США основной силой на американском континенте, что подразумевало запрет на колонизацию Нового Света для европейских стран:

*"In the discussions to which this interest has given rise, and in the arrangements by which they may terminate the occasion has been judged proper for asserting, as a principle in which the rights and interests of the United States are involved, that the American continents, by the free and independent condition which they have assumed and maintain, are henceforth not to be considered as subjects for future colonization by any European powers"* [5].

Монро заявил, что любое посягательство на Западное полушарие будет угрожать миру и безопасности, и против агрессора будут приняты соответствующие меры:

*"We owe it, therefore, to candor, and to the amicable relations existing between the United States and those powers, to declare, that we should consider any attempt on their part to extend their system to any portion of this hemisphere, as dangerous to our peace and safety"* [5].

Со временем влияние США на американском континенте возрастало. Однако теперь Доктрина Монро стояла на пути дальнейшего развития, не позволяя США вмешиваться в политику других стран. Решение было найдено администрацией **Гровера Кливленда**, 24 президента США (1837–1908). В своём Послании по поводу Венесуэльского кризиса 17 декабря 1895 года Кливленд сослался на Доктрину Монро как на оправдание вмешательства в политику Венесуэлы:

*"If a European power by an extension of its boundaries takes possession of the territory of one of our neighboring Republics against its will and in derogation of its rights, it is difficult to see why to that extent such European power does not thereby attempt to extend its system of government to that portion of this continent which is thus taken. This is the precise action which President Monroe declared to be "dangerous to our peace and safety"* [5].

В дальнейшем США начали активно вмешиваться в политику других стран на американском континенте, в том числе силовыми методами. Двадцать шестой президент США **Теодор Рузвельт** (1858–1919) назвал подобные вмешательства «политикой большой дубинки», процитировав западноафриканскую пословицу:

*"Speak softly and carry a big stick; you will go far"* [5].

В начале 1930-х годов, озабоченное усилением вмешательства Вашингтона во внутренние дела своих южных соседей, правительство Аргентины попыталось консолидировать страны латиноамериканского региона против экспансии США [3, с. 366]. «Белый дом» усмотрел в этом угрозу своим интересам, и в 1933 году тридцать второй президент **Франклин Рузвельт** (1882–1945) объявил об отказе от политики «большой дубинки», провозгласив новую политическую доктрину – политику «доброго соседа». Можно сказать, что Франклин Рузвельт в целом стремился к дипломатическому урегулированию. Именно он принимал активное участие в создании ООН.

После окончания Второй мировой войны отношения между США и СССР стали ухудшаться. 12 марта 1947 года в своём выступлении перед Конгрессом тридцать третий президент США **Гарри Трумэн** (1884–1972) новую внешнеполитическую программу, направленную на борьбу против «тоталитарных коммунистических режимов», сдерживание СССР и политическую однополярность мира:

*"To ensure the peaceful development of nations, free from coercion, the United States has taken a leading part in establishing the United Nations, The United Nations is designed to make possible lasting freedom and independence for all its members. We shall not realize our objectives, however, unless we are willing to help free peoples to maintain their free institutions and their national integrity against aggressive movements that seek to impose upon them totalitarian regimes. This is no more than a frank recognition that totalitarian regimes imposed on free peoples, by direct or indirect aggression, undermine the foundations of international peace and hence the security of the United States"* [5].

Именно президент Трумэн одобрил сброс атомных бомб на японские города Хиросиму и Нагасаки. Это событие стало одним из самых противоречивых в американской истории, но оно однозначно послужило демонстрацией военной мощи США. 6 августа 1945 года, через шестнадцать часов после того, как на Хиросиму была сброшена первая атомная бомба, Трумэн обратился к нации, объяснив беспрецедентную мощь нового вооружения:

*"The Japanese began the war from the air at Pearl Harbor. They have been repaid many fold. And the end is not yet. With this bomb we have now added a new and revolutionary increase in destruction to supplement the growing power of our armed forces. In their present form these bombs are now in production and even more powerful forms are in development.*

*It is an atomic bomb. It is a harnessing of the basic power of the universe. The force from which the sun draws its power has been loosed against those who brought war to the Far East"* [5].

Таким образом, можно сказать, что по мере того, как США наращивали свою экономическую и военную мощь, их риторика приобретала более агрессивный характер. Став главной силой на американском континенте, США продолжили распространять своё влияние по всему земному шару, что, в итоге, привело к созданию блока НАТО и Холодной войне.

***Список литературы***

1. Алёшина Е. Ю. Публичное политическое выступление в конфликтной ситуации (на материале английского языка) : дис. … д-ра филол. наук : 10.02.04. М., 2022. 351 с.

2. Аристотель Риторика. Поэтика. М. : АСТ, 2021. 352 с.

3. Ермолаев В. И. Очерки истории Аргентины. М. : Соцэкгиз, 1961. 588 с.

4. Ковалёва Е. И. Преемственность традиций классической риторики в американском публичном выступлении: На материале выступлений общественно-политических деятелей США : дис. … канд. филол. наук : 10.02.04. М., 2000. 204 с.

5. Presidential Speeches. Miller center. URL: https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches

# ПРЕДВЫБОРНЫЙ ДИСКУРС КАМАЛЫ ХАРРИС: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

***П. А. Борисова***

**Аннотация.** Приведен анализ стратегий поведения кандидата от демократической партии США Камалы Харрис в ситуации конфликта в рамках предвыборных выступлений в ходе президентской гонки в США в 2024 году. Были проанализированы лингвистические способы выражения конфликта в публичном выступлении.

**Ключевые слова**: политика, конфликт, агональность, стратегия

**Благодарности**: статья подготовлена под научным руководством доктора филологических наук, доцента Е. Ю. Алёшиной.

На современном этапе развития политической лингвистики политический дискурс, как никогда ранее, представляет интерес для большинства ученых-лингвистов. Подобный интерес вызван значительными изменениями на международной арене и переменами в расстановке политических сил, а также стремлением социума понять и проанализировать не только фактическую информацию, но и субъективные взаимоотношения между политиками-участниками коммуникации.

Свое видение классификации жанров политического дискурса предлагали такие ученые, как М. М. Бахтин, Е. И. Шейгал, Л. В. Минаева, М. Н. Гаврилова, А. П. Чудинов. В основу классификации, предложенной Е. Ю. Алёшиной, лег принцип целеполагания коммуникативной деятельности политика, выделенный М. Я. Блохом. Исходя из этого, определяются четыре жанра публичного политического выступления – информационный жанр (выступления в парламенте, пресс-релизы, пресс-конференции), убеждающий жанр (предвыборные выступления, дебаты), призывный жанр (выступления в СМИ, лозунги, агитация) и жанр-оправдание / покаяние [1].

Каждый из упомянутых жанров включает в себя большое разнообразие видов дискурса, которые различаются не только по принципу институциональности и ситуативности, но и по степени агональности. Так, например, политические дебаты, как убеждающий жанр политического дискурса, в отличие от предвыборных публичных политических выступлений, (которые можно отнести к убеждающему, а также призывному жанру, либо к смешанному жанру, в котором компонентом может выступать и информационный жанр), обладает большей агональностью, так как в ходе дебатов имеет место открытый конфликт между сторонами, имеющими взаимоисключающие ценности и стремления. Подобное вызвано в первую очередь разными коммуникативными целями, преследуемыми политиками в ходе дебатов и выступлений. В то время как главная задача дебатов – дискредитировать образ оппонента и сформировать у электората негативный образ представителя противоположной говорящему партии, цель предвыборного выступления кандидата – убедить слушающего в правильности избранной стратегии в конкретной ситуации, информировать о сложившейся политической ситуации, призвать встать на свою сторону. Данный вид коммуникации уделяет боль-

шое внимание иррациональной составляющей, а именно: воздействию на эмоции избирателей.

Предвыборный дискурс предполагает развертывание в ситуации конфликта. В настоящее время существует множество подходов к определению конфликта (Л. Козер, Р. Дарендорф, К. Боулдинг, А. В. Манойло, И. Г. Козырев, И. С. Шегаева, А. Г. Полозова и др.). И. Г. Козырев указывал, что социальный конфликт – это открытое противоборство, столкновение двух и более субъектов и участников социального взаимодействия, причинами которого являются несовместимые потребности, интересы и ценности [5]. Политолог А. В. Манойло считает, что в современных международных отношениях политические конфликты играют особую роль, выступая, одновременно, как специальная форма политического взаимодействия акторов международных отношений и мировой политики, как способ разрешения противоречий и как система, защищающая международные отношения от «перегрева» [6].

В ходе политического конфликта в языке актуализируются различные тактики и стратегии, использование которых направлено на оказание давления на избирателей, представление соперника в негативном свете, а также на формирование у общественности положительного образа говорящего. В своем исследовании предвыборного выступления К. Харрис мы опираемся на классификацию, предложенную Н. Н. Васильковой и О. В. Альтман, которые выделяют следующие агональные стратегии в политическом дискурсе: самопрезентация, конструирование образа врага, самоутверждение, дискредитация оппонента, самозащита, уклонение от ответа, рациональное и эмоциональные убеждение избирателей [2, 3]. Целью анализа является выявление лингвистических особенностей выступлений политика, а также определение способов лингвистического выражения стратегий поведения в конфликте, типичных для конкретного оратора.

Свое первое выступление в качестве кандидата от Демократической партии на выборах 2024 года К. Харрис начала с дани уважения своему предшественнику – 46-му президенту США Дж. Байдену: *«…but a few words about our incredible president, Joe Biden. It has truly been one of the greatest honors of my life to serve as vice president to our president, Joe Biden. Joe's legacy of accomplishment over his entire career and over the past three and a half years is unmatched in modern history. In one term – think about it. In one term as president, he has already surpassed the legacy of most presidents who served two terms in office. And I know we are all deeply, deeply grateful for his continuing service to our nation. And it is my great honor to have Joe Biden's endorsement in this race»* [8].

В данном отрывке имплицитно реализуется стратегия самопрезентации – восхваляя бывшего президента, посредством перечисления достижений своего предшественника, оратор формирует у слушателей положительный образ Демократической партии. В двух последних предложениях К. Харрис подчеркивает преемственность наследия Дж. Байдена – использование глагола *to endorse* указывает на степень доверия бывшего президента новому кандидату. Здесь также стоит обратить внимание на активное использование превосходной степени сравнения прилагательных и стилистически маркированных выражений: *incredible president, one of the greatest honors of my life, legacy of accomplishment, unmatched in modern history, surpassed the legacy of most presidents.* Все это подчеркивает значимость достижений Дж. Байдена в глазах К. Харрис и ее стремление продолжить его дело.

Стратегии самопрезентации и самоутверждения отражены и в следующей части выступления К. Харрис: *«So, as Leia told you, before I was elected vice president, before I was elected a United States senator, I was elected attorney general of the state of California. And I was a courtroom prosecutor before then. And in those roles, I took on perpetrators of all kinds – predators who abused women, fraudsters who ripped off consumers, cheaters who broke the rules for their own gain. So, hear me when I say: I know Donald Trump's type»* [8].

Здесь К. Харрис уже не только акцентирует внимание на своих достижениях, но и открыто противопоставляет себя кандидату от Республиканской партии Д. Трампу. Антитеза в данном отрывке строится на противопоставлении ответственных должностей, которые ранее занимала кандидат от партии Демократов социально опасным элементам, с которыми ей приходилось сталкиваться. Перечисление она резюмирует словами *«I know Donald Trump's type»*, как бы намекая, что Д. Трамп тоже относится к категории социально опасных людей. Таким образом, в данном отрывке реализуется не только стратегия самопрезентации, но и стратегия дискредитации оппонента. Свое дальнейшее развития данная стратегия получила в следующем отрывке: *«As attorney general of California, I took on one of our country's largest for-profit colleges that was scamming students. Donald Trump ran a for-profit college that scammed students. As a prosecutor, I specialized in cases involving sexual abuse. Well, Trump was found liable for committing sexual abuse. As attorney general of California, I took on the big Wall Street banks and held them accountable for fraud. Donald Trump was just found guilty of fraud on 34 counts»* [8].

Стоит также отметить, что выступлениям К. Харрис присуща реализация стратегии не только рационального, но и эмоционального убеждения избирателей. Если в предыдущих отрывках политик опиралась на свой опыт и факты, то далее можно увидеть, как она обращается к чувствам и эмоциям аудитории: *«So, friends, we have 105 days until Election Day. And in that time, we've got some work to do. But we're not afraid of hard work. We like hard work, don't we? And we will win this election. Yes, we will. ... This campaign is not just about us versus Donald Trump. This campaign is about who we fight for. This is about who we fight for. ... we are running a people-powered campaign»* [8].

Использование риторических вопросов, повторов, а также местоимений во втором лице, способствует созданию духа единства среди избирателей. Более того, подобные приемы ставят политика в один ряд с простыми людьми, формирует понимание, что они едины в своей цели и стремлениях. Использование атрибутивного сочетания *people-powered* лишний раз подчеркивает желание оратора быть ближе к аудитории, заставить их думать, что именно они, простые люди, решат исход президентской гонки.

Еще одним примером обращения к эмоциям избирателей является следующий отрывок из выступления: *«But Donald Trump wants to take our country backward. ... Remember what that was like? Children with asthma, women who survived breast cancer, grandparents with diabetes. America has tried these failed economic policies before, but we are not going back. We are not going back. We're not going back. We're not going back. We are not going back»* [8].

Помимо стратегии рационального и эмоционального убеждения избирателей, которая реализуется посредством перечисления страданий и лишений простых граждан, а также через многократные повторы, политик вновь прибегает к стратегии дискредитации оппонента. В данном отрывке она актуализирована

через противопоставление однокоренных слов. Говоря о действиях бывшего президента, К.Харрис подчеркивает негативные тенденции – *«…wants to take our country backward»*, противопоставляя их борьбе демократического электората *«We are not going back»*.

Проведенный анализ позволил установить, что приоритетными стратегиями поведения в конфликте в выступлениях нового кандидата от Демократической партии являются стратегия самопрезентации и стратегия дискредитации оппонента. Подобный выбор оправдан коммуникативными целями предвыборного выступления политика – проинформировать о текущем положении вещей, а в случае с К. Харрис – познакомить с новым кандидатом от партии после ухода Дж. Байдена, и убедить избирателей поддержать ее кандидатуру в ходе предвыборной гонки, а также навязать аудитории негативный опыт оппонента. Следует отметить, что выступление К. Харрис, в отличие от выступлений Дж. Байдена и Д. Трампа, хотя и содержит нелестные высказывания в адрес оппонента, реализуемые в языке посредством стилистически маркированной лексики, не подчеркивает личной неприязни к сопернику, чего нельзя сказать о выступлениях вышеупомянутых политиков-мужчин.

***Список литературы***


1. Алёшина Е. Ю. Публичное выступление, посвященное политическому конфликту : монография. М. : Прометей, 2020. 228 с.
2. Атьман О. В. Вербализация стратегии самопрезентации в президентских предвыборных теледебатах как агональном жанре политического дискурса // Политическая лингвистика. 2011. Вып. 1 (35). С. 96–103.
3. Василькова Н. Н. Реализация агональных стратегий в публичных спорах политического дискурса // Медиаскоп. 2018. Вып. 1. URL: http://www.mediascope.ru/2413
4. Иванова Ю. М. Стратегии речевого воздействия в жанре предвыборных теледебатов : автореф. дис. … канд. филол. наук. Волгоград, 2003.
5. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2001. 176 с.
6. Манойло А. В. Политические конфликты в международных отношениях и мировой политике // Мир и политика. 2013. № 2. URL: http://www.intelros.ru/readroom/mir-i-politika/m2-2013/18205-politicheskie-konflikty-v-mezhdunarodnyh-otnosheniyah-i-mirovoy-politike.html
7. Паршина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России. Астрахань, 2004.
8. Harris K. Campaign event in Wisconsin (First Campaign Rally) – July 23, 2024. URL: https://awpc.cattcenter.iastate.edu/2024/07/26/campaign-event-in-wisconsin-first-campaign-rally-july-23-2024/


## HISTORY OF THE ENGLISH SONNET


***P. O. Erokhina, O. A. Pavlova***



**Abstract.** The article aims to provide insights intothe history of the English sonnet, its structure, peculiarities and notable figures who contributed greatly to its development.



**Keywords**: sonnet, William Shakespeare, Petrarch, octave, sestet, English poetry

**Аннотация.** Дано представление об истории английского сонета, его структуре, особенностях и выдающихся личностях, внесших большой вклад в его развитие.

**Ключевые слова**: сонет, Уильям Шекспир, Петрарка, октава, сестет, английская поэзия

The Italian poet Giacomo de Lentino is often recognized as the originator of the sonnet form in the 14th century; however, it is Francesco Petrarch who is more intimately linked with its enduring legacy. Born on July 20, 1304, in the picturesque region of Tuscany, Petrarch was not only a poet but also a dedicated scholar whose intellectual pursuits greatly enriched the literary landscape of his time. His mastery of the Italian or Petrarchan sonnet – characterized by its distinctive structure of an octave followed by a sestet – captivated readers and writers alike, offering a new way to express complex emotions and ideas. Petrarch's innovative use of language and themes of love, nature, and human experience resonated deeply within European literature, inspiring countless poets across the continent. His influence can be seen in the works of later writers, marking a significant shift in poetic expression [5, p. 43].

The basic structure of sonnets of Petrarch:

1) it comprises of fourteen lines of poetry;
2) these lines are divided into two parts;
3) first eight lines are octave and second six lines are sestet;
4) the octave follows a specific rhyme scheme of ABBA, ABBA;
5) the sestets may have different patterns like CDCDCD or CDDCEE [5, p. 88].

Petrarch, a pivotal figure in the 14th century, played a crucial role in establishing the Italian sonnet as a fundamental form of love poetry. Through his prolific writing, he composed over 200 sonnets, with his most renowned collection being *Il Canzionere*, which comprises an impressive total of 366 poems, 317 of which are sonnets. Central to this collection is his adoration for a woman named Laura, whose beauty and grace inspire Petrarch’s profound reflections on love. His poetry delves deeply into the complexities of desire, longing, and the transcendent nature of love, often portraying it as both a source of joy and suffering. Petrarch's exploration of these themes not only set a precedent for future poets but also enriched the literary landscape of the Renaissance, leaving an enduring legacy that continues to influence love poetry to this day.“I keep on thinking, and within my thoughts, her lovely face appears before my eyes, and, thinking of her, I find myself in tears, and all my hope, within my heart, despairs” (*Sonnet 61*).

This style of poetry, written to express the unattainable love for another, is called **Petrarchism.** Some of the most common literary devices used in these poems are **similes** (“My love is like a flower”), **metaphors** (“My love is a flower”), **conceits** (“My love is pollen on the breeze”), and **blazons** – lengthy descriptions of the parts of the object of affection, usually from the top down (“Her voice is as the bird of heaven’s call”). Notably, however, the object of affection is rarely given a voice [3, p. 420].

The sonnet form took about 200 years to spread from Italy to England, however it's quite likely that the English poet Geoffrey Chaucer first met it in the late 1300s. The sonnet was introduced to England by Sir Thomas Wyatt and the Earl of Surrey. It took place when they discovered how to write sonnets while being on a diplomatic trip to Italy. They started sonnet writing when they came back. Wyatt wrote a sonnet in 1557. “Farewell, Love, and all thy laws forever; Thy baited hooks shall tangle me no more. Senec, and Plato, call me from thy lore, To perfect wealth, my wit for to endeavor” (sonnet *A Renouncing of Love* by Sir Thomas Wyatt).

After his death, Surrey took his lead. Surrey's sonnets were mostly an adaptation of the works of Petrarch. "For my lord's guilt thus faultless bide I pain, Yet from my lord shall not my foot remove, – Sweet is the death that taketh end by love" (sonnet *Love that doth reign and live within my thoughts*by Earl of Surrey).

Shakespeare and Spenser were masters of the sonnet in the 1590s. They altered its construction to accommodate their various needs. Eventually, their version of it gained notoriety. John Milton composed sonnets on individuals, events, and occasions in the middle of the 17th century, but love was also a recurring theme. He was floating alone in the sonnet's enduring decline [4, p. 267]. "Woods and groves are of thy dressing; Hill and dale doth boast thy blessing. Thus we salute thee with our early song, And welcome thee, and wish thee long" (*Song on May Morning* by John Milton).

With the introduction of interest in sonnet by Elizabeth Barrett Browning and Christina Rossetti, the English revival persisted long into the 19th century. There were several sophisticated sonneteers in the 20th century. Memorable sonnets were written by poets from several nations. Some of the most prominent sonnet writers from that time include Robert Frost and Robert Lowell from America, England's W. H Auden, Dylan Thomas, Seamus Heaney and John Crowe Ransom, and Edwin Morgan from Scotland.

Scholars divide sonnets into two groups: Petrachan and Shakespearean sonnets. Petrachan sonnet, sometimes called the Italian sonnet, is named after Petrarch. Petrarchan sonnets consist of 14 lines, divided into an octave (eight lines) and a sestet (six lines). The octave's rhyme scheme is ABBA ABBA, and the sestet's rhyme scheme is either CDE CDE or CDC CDC. The opening octave frequently offers a problem that is resolved in the sestet. The ninth line of the poem, found at the top of the sestet, is the volta.A key component of Petrarchan sonnets is its incorporation of blason, which is the use of high praise (or occasionally excessive scorn) for the poem's subject.

Shakespearean sonnet tends to be a variation on the Italian sonnet. William Shakespeare, the author of many of the most well-known sonnets of this genre, is referenced in the name. The Elizabethan sonnet or English sonnet are other names for this form, which gained popularity in Elizabethan era in England.

The Shakespearean sonnet is comprised of 14 lines, divided into three quatrains (four-line sections) and a concluding couplet. Shakespearean sonnets are written in iambic pentameter and maintain a rhyme scheme of ABAB CDCD EFEF GG. The volta in Shakespearean sonnets is generally found at the end of the 12th line [6, p. 129].

The sonnet is a unique form of poetry. It became famous and prominent especially in western literature, in which it has maintained its appeal for major poets for five centuries. The course, which was adaptation of Italian literature, was not rich in forms and structure. Therefore, the arrival of Elizabethan sonnets has changed the form and rhyme scheme of sonnet. The rhyme scheme of English sonnet was ABAB CDCD EFEF. After this change, the sonnet became rich in rhymes but the greater numbers of rhymes had made it a less demanding form. By the time, forms of sonnet developed and the writers started writing about different topics, apart from love [2, p. 64].

Poets occasionally compose a sequence of sonnets that are related to one another. Sonnet sequences can be divided into two main categories: crowns and cycles. Sonnet cycles are collections of sonnets that are arranged to address the same person and/or have a common theme. Despite the fact that each sonnet in the series can be read separately, they all thematically reinforce and build upon one another. Sonnet cycles are intended to be read as a collection of all the individual sonnets as well as as individual

poems. The speaker's unrequited love for a distant beloved is a common theme in the sonnet sequence, however it might be about anything. Notable instances of Italian sonnet sequences are Petrarch's *Canzioniere* and Dante Alighieri's *La Vita Nuova*.

Sir Philip Sidney's *Astrophel and Stella* and Edmund Spencer's *Amoretti* (a rare exception to the theme of unrequited love, as it is addressed to his wife) are notable examples of English sonnet sequences.Elizabeth Barret *Browning's Sonnets* from the Portuguese and Dante's *The House of Life* are examples of Victorian-era sonnet sequences. In the 20th century, W. H. Auden wrote two important sonnet sequences: *The Quest* and *In Time of War*. More recently, Wanda Coleman's American Sonnets and Terrance Hayes's American Sonnets for my Past and Future Assassin show the continued relevance of the form.

Sonnet corona, another name for sonnet crowns, is a poetry form composed of fifteen sonnets. Until the final line of the last sonnet replicates the first line of the first sonnet, these poems are structured so that the last line of the first sonnet is the first line of the second sonnet, and so on. This evokes the idea of a gigantic circle, sometimes known as a crown. The heroic crown, also known as the sonnet redouble, is a more complex variation of the sonnet crown. The heroic crown is constructed exactly like a normal sonnet crown, with the exception that the final sonnet is made up of the initial lines of each of the 14 sonnets that came before it, in that sequence. The master sonnet is the last sonnet in the heroic crown [2, p. 265].

It's fascinating to note that hardly no sonnets were written in the 1700s, despite the fact that many were composed in the early 1600s. The sonnet was seen as an exhausted form in the 18th century, with nothing more to say. The great sonnet frenzy of the 1590s is at least partially to blame for this. Every significant poet of that decade and the years following it seemed to write not just sonnets but also sequences of sonnets– sometimes lengthy collections of sonnets that exhibited a theme or told a tale.

There are 154 sonnets in Shakespeare's sonnet sequence. Following the extensive treatment of this genre by prominent authors such as Edmund Spencer, Philip Sidney, and William Shakespeare, younger writers tended to steer clear of it in order to establish their reputations elsewhere. Shakespeare even notably employed the structure in his plays. The 14-line, two-voiced sequence that appears when Romeo and Juliet talk for the first time is the most well-known example of this. The form saw a resurgence of interest in the 19th century. It turned out that many remarkable developments remained to revitalise the form whenever the moment was ripe and it became possible to find them, even though the sonnet is unlikely to ever achieve the popularity it had during Shakespeare's time [1, p. 115].

It is worth knowing that the sonnet is alive and well, as is the sonnet sequence. For example, poet Joan Larkin wrote a sonnet sequence*The Blackout Sonnets* included in her 1986 collection of poetry *A Long Sound*. The sonnets deal with the impacts of alcoholism and reiterate what poet Christine Potter wrote about the form's ability to contain chaos, "and I write in form because the anarchic spirit of all cats is an explosive force that needs something powerful to contain it."

The dynamic interaction of language, culture, and artistic expression is demonstrated by the English sonnet's lengthy history and development. The sonnet has evolved beyond its original structure to become a flexible means for examining themes of love, beauty, time, and mortality. This evolved from its roots in the Italian Petrarchan form to its adaptation and improvement by English poets such as Sir Thomas Wyatt and William Shakespeare. It has adapted to several literary movement and styles over the years, reflecting both personal insights and societal development.

*References*

1. Baldwin T. W. On the literary genetics of Shakespeare's plays. Urbana : University of Illinois Press, 1959. 240 p.
2. Barnish V. L. Notes on Shakespeare's Sonnets. London : CRC Press, 1979. 270 p.
3. Burt S. The Art of a Sonnet. Cambridge : Belknap Press, 2011. 464 p.
4. Ivy M., Nor Ain A., Remy Jean P. [et. al.]. Analysis of Sound Devices among Selected Shakespearean, Spenserian, and Petrarchan Sonnets // International Journal of Integrative Sciences. 2024. № 3. P. 415–438.
5. Petzold J. A History of the Sonnet in England: «A little world made cunningly». Berlin : Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG Berlin, 2022. 294 p.
6. Shaytanov I. English Renaissance Sonnet and "The Origin of the Modern Mind" // Forum for World Literature Studies. 2016. № 2. P. 263–272.

# ВЛИЯНИЕ ИНДИЙСКИХ ДИАЛЕКТОВ И АКЦЕНТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИЙСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Т. В. Корнаухова, Д. Э. Токарева, Н. С. Седова***

**Аннотация.** Исследованы уникальные особенности, которые индийские диалекты и акценты привнесли в английский язык в Индии. Анализируется исторический контекст, в котором английский язык был введен в Индии, а также его эволюция под воздействием местных языков, таких как хинди, бенгали и тамильский. Рассматриваются фонетические, синтаксические и лексические изменения, произошедшие в индийском английском, а также культурные и социальные факторы, способствующие этим трансформациям. Особое внимание уделяется тому, как акценты и диалекты отражают многообразие индийского общества и его языковую идентичность. Делается вывод о том, что индийский вариант английского языка не является просто «плохим» английским, а представляет собой самостоятельный и динамичный вариант, который играет важную роль в межкультурной коммуникации и самовыражении народа.

**Ключевые слова**: хинглиш, вариативность, диалект, акцент, межэтническое общение, язык, речь

Английский язык играет особую роль в истории Индии и имеет неоднозначную судьбу. Индия представляет собой многочисленную нацию, насчитывающую на сегодня около полутора миллиардов человек. В стране разговаривают на 447 различных языках и 2000 диалектах. Согласно Конституции Индии, хинди и английский являются языками работы национального правительства, то есть государственными языками. Кроме того, есть официальный список из 22 языков (scheduled languages), которые могут использоваться правительствами индийских штатов для различных административных целей.

Население Индии противоречиво относится к использованию английского языка. С одной стороны, язык был внедрен в результате колониальной политики Великобритании в XVII веке и прошел три долгих этапа становления, связанных с укреплением Ост-Индской компании на территории Индии. Целью распространения английского языка было создание класса людей среди местного населения, которые могли бы выполнять функцию переводчиков между колонизаторами и местным населением. Английский язык стал посредником в распространении

системы Британского образования во вновь созданных вузах Индии. С другой стороны, по окончании Британского господства в 1947 году статус английского языка пошатнулся. В Индии появились люди, которые выступили за то, чтобы государственным стал один из местных языков – хинди. Однако английский оставили языком межэтнического общения на какое-то время, в надежде, что он вскоре будет полностью вытеснен хинди. Но этого не произошло, по той самой причине, что в некоторых штатах Индийской Республики на хинди не говорят вообще. Итак, в 1967 году, в результате протестов и хинди, и английский были признаны на законодательном уровне официальными языками страны. Английский язык активно используется в различных сферах общественной жизни, включая парламент, судебную систему, СМИ, науку, бизнес, образование и как основной язык межэтнического общения. Сегодня Индийская Республика считается третьей в мире после Великобритании и США англоговорящей страной.

Однако следует отметить, что за четыре столетия английский в Индии приобрел свой индивидуальный колорит. Что же такое Индийский английский (ИА): вариант или диалект английского языка? Говорить о ИА как о диалекте было бы неверно так как, согласно разным определениям диалект подразумевает такие понятия как общность людей, цели, которые их объединяют, общность территорий, где используют тот или иной диалект. В «Толковом словаре русского языка» Д. Н. Ушакова слово «диалект» определяется как местное наречие, говор (лингв.). Диалект в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля – это местная или социальная разновидность языка, характерная для определённой местности и имеющая фонетические, лексические и иные особенности. С. И. Ожегов писало том, что диалект – это местная или социальная разновидность языка. С. А. Кузнецов определяет диалект как местное наречие или говор. Эти определения основаны на том, что язык проявляется по-разному в разных регионах. Также, в работе Ю. С. Ломаева «Территориальная диалектическая вариативность английского языка» диалект рассматривается как разновидность языка, используемая *ограниченной группой людей* с территориальной, профессиональной или социальной связью [2].

Индийский английский (ИА) – это результат взаимодействия британского английского с многочисленными индийскими языками, включая хинди, бенгальский, тамильский и др. Иногда эту разновидность английского языка называют *хинглиш.* В отличие от стандартизованного британского или американского английского, ИА демонстрирует высокую вариативность. Эта вариативность обусловлена сложной исторической и культурной динамикой, а также социально-политическими факторами. По мнению исследователей, Индийский английский язык это разновидность английского языка, так как обнаруживает внутри структуры свою особую сложившуюся грамматику, иногда семантически переосмысленный лексический состав и свои фонетические особенности. Он не является диалектом, так как распространен на всей территории страны и используется для межэтнического общения наряду с местными языками общения. По мнению ученых у него есть акценты, которые предают специфический колорит и узнаваемость данной версиианглийского языка.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля акцент – это усиленное выражение голоса на гласной букве, на целом слове или на целой речи; возвышение и понижение голоса: тоном или звуком и силою, громкостью; ударение, то есть протяжка гласной, остановка на ней. Акцент в «Толковом словаре

русского языка» Д. Н. Ушакова – это своеобразный выговор, свойственный говорящему на чужом языке или на чужом диалекте. По мнению С. И. Ожегова, акцент – это особенности выговора, свойственные говорящему не на своём родном языке.

Л. С. Выготский утверждал, что одни и те же мысли могут быть выражены по-разному в различных языках. Язык – это общественное явление, а речь – индивидуальное. Л. С. Выготский подчеркивал важность учета влияния родного языка при изучении иностранного языка, так как особенности родного языка и культуры значительно влияют на усвоение любого иностранного языка [1].

В результате многовекового использования ИА претерпел ряд трансформаций. И это, прежде всего, отражено в его фонетическом аспекте. Например, использование мягкого /l/, что связано с особенностями фонетики национального языка. Использование вместо /z/-/j/ (supposed /səˈpəʊjt/). Межзубные звуки [ð] и [θ] заменяют на [d] и [t] соответственно. Озвончение звука [ʃ] до [s]. К примеру, слово shore будет произноситься не как [ʃɔːr], а как [sɔːr]. Звук [r] произносится в любых позициях, в том числе и после гласного. Отсутствие различия между [v] и [w]. Так слова *vein* и *wane* будут звучать одинаково. Гласный звук [з:], становится нейтральным[ə] в словах *bird*, *curve*.Дифтонги [ou] и [ei] становятся монофтонгами [o:] и [e:]. Схожесть звучания согласных [b] и [v]. Например, *bowel* и *vowel* становятся омофонами. Часто не различаются гласные по длительности / краткости [o:] = [o]. Некоторые гласные не различаются по подъему: [æ] = [e] = [ɛ]. Зачастую ударение ставится неправильно – *Ókay* вместо *Okáy* [3].

Грамматические особенности ИА также демонстрируют вариативность. К ним относятся: нестандартный порядок слов в предложении – *You will come tomorrow?; д*обавление окончания *–ji* к именам, что означает выражение почтительности и глубокого уважения, например: *Chrisji*, *Michaelji*.

Индийцы обычно избегают изменять глаголы во времени, используя их в большинстве случаев лишь в форме инфинитива без учета лица. Например, "*Yesterday she watch her favourite film again*"; артикли используются как с исчисляемыми, так и с неисчисляемыми существительными, определённые артикли могут использоваться вместо неопределённых и наоборот, артикли могут опускаться, вместо неопределённых артиклей может использоваться «one»; в простых вопросах используется отрицательная форма («*Didn't she watch a film yesterday at home?*» и «*Yes, she didn't watch a film yesterday at home».* Вместо «*Did she watch the film yesterday at home?*» и «*No, she didn't watch the film yesterday at home»*) [3].

За многовековую историю лексические единицы в Индийском варианте английского языка также подверглись значительным изменениям, например, prepone – назначить на более раннее время, ср. – postpone, airdash – быстро слетать куда-нибудь, timepass – пустая трата времени, badmash – нечестный, непорядочный человек. Хинглиш это гибридный язык.

Еще со времен колониального господства Британии слова индийского происхождения начали проникать в английский язык, например, такие как Brahmin, sari, kurta (куртка), curry(кари), rajah, sahib (белый господин), rupee (рупия); coolie (грузчик, носильщик), bungalow (бунгало), cheroot (сигара), ginger (имбирь),chintz (ситец), shawl» (шаль), shampoo (шампунь), cashmere (кашемир) – XVII в.;banana (банан), jungle (джунгли), jute (шпагат, джут), toddy (пунш), veranda (веранда), nabob (богач), maharadja (правитель), cashmere (кашемир), pyjamas (пижама), bangles (браслеты), bandana (бандана) – XVIII в. Очень часто в языке употребляются гибридные индийско-английские понятия: godownspace – warehouse (склад) [4].

Для индийского английского языка характерны словообразующие суффиксы – wala, для описания определённой профессии человека, например, policewala – полицейский, vegetablewala – продавец овощей, presswala – журналист, buswala – водитель автобуса. Характерно использование английских суффиксов с индийскими корнями или же смешение корней из разных языков: pariahdom – отверженность, cooliedom – принадлежность к носильщикам кули, lathicharge – наказание дубинкой. Многие английские слова были переосмыслены полностью, например, «funny», помимо «странный / непонятный», может означать «грубый / невежливый»; «bites» – об обуви, которая жмèт; «heavy» – очень; «abstein» – воздерживаться от всего; «station» – дом; «chaste» – чистый (о речи); «bearer» – официант; «smart» – хитрый; «stir» – удар, забастовка [10].

Индийский английский представляет собой уникальный и многогранный феномен, который прошел через сложные исторические и культурные трансформации. С момента своего появления в стране в результате колониального влияния до сегодняшнего дня, он стал важным инструментом межэтнического общения и интеграции в многоязычном обществе. Индийский английский не следует рассматривать лишь как диалект; это самостоятельная разновидность языка с собственными фонетическими, грамматическими и лексическими особенностями, сформировавшимися под влиянием множества местных языков и диалектов.

Сложная динамика взаимодействия между английским и индийскими языками привела к возникновению гибридных форм, таких как хинглиш, которые отражают богатство и разнообразие индийской культуры. В то время как английский язык продолжает играть значимую роль в различных сферах жизни, от образования до бизнеса, его индийский вариант демонстрирует высокую степень адаптации, что делает его важным элементом идентичности современного индийского общества.

Таким образом, изучение индийского английского языка обогащает наше понимание языковых вариаций, открывает перспективы в исследовании культурной идентичности народа, сквозь призму старых и вновь сформированных языковых традиций. Индийский английский – это не просто язык, а живая историческая реальность, которая продолжает развиваться и эволюционировать, отражая многообразие и сложность индийского общества.

### *Список литературы*


1. Кульбицкая Л. Е., Красюк Н. И. Психолого-педагогические идеи Л. С. Выготского в преподавании иностранных языков. URL: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/51448/1/Prepodavanie%20inostran.%20yaz.%20v%20polikultur.%20mire_01.04.21_0196-0199.pdf
2. Ломаев Ю. С. Территориальная диалектическая вариативность английского языка. URL: https://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2011/thesis/s22/s22_153.pdf?ysclid=m81ye9azaj318916091
3. Нагиба И. В. Индийский английский: история, статус, особенности // Известия Восточного института. 2008. № 15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/indiyskiy-angliyskiy-istoriya-status-osobennosti
4. Трушкина К. А., Горбунова В. С. Особенности коммуникации на английском языке в Индии // ПНиО. 2014. № 5 (11). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikatsii-na-angliyskom-yazyke-v-indii
5. URL: https://engblog.ru/hinglish-english
6. URL: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=392
7. URL: https://gufo.me/amp/dict/dal/акцент

8. URL: https://gufo.me/dict/kuznetsov
9. URL: https://kemsmu.ru/science/sci_events/ %D0 %94 %D0 %BE %D0 %BA %D0 %BB %D0 %B0 %D0 %B4 %20 %D0 %93 %D0 %A3 %D0 %9A %D0 %98 %D0 %9D %D0 %90 %20 %D0 %9B. %D0 %92..pdf

# РОЛЬ FRANGLAIS КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА В ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ

***А. А. Косенкова***

**Аннотация.** Предпринимается попытка описать franglais как лингвистический феномен, появившийся в конце XX в. в лингвокультуре Франции из смешения французского и английского языков. Произведен анализ функционирования англицизмов в современном французском языке на материале журнала Le Major, описаны некоторые причины их возникновения, а также степень влияния на лингвокультуру современной Франции.

**Ключевые слова**: лингвокультурология, franglais, англицизмы, заимствования, французский язык, английский язык

**Благодарности**: статья подготовлена под научным руководством доктора филологических наук, доцента Е. Ю. Алёшиной.

Изучение актуального лингвокультурного пространства страны языка позволяет нам расширить представления како системе языка в целом, так и о культуре народа, на нем говорящего. Взаимосвязь языка и культуры, а также интерпретация этого взаимодействия составляет объект изучения особой области лингвистики – лингвокультурологии. Языковеды выделяют необходимые критерии для анализа соотношения языка и культуры:

1) языковой, включающий в себя частотность употребления языковых единиц с учетом заданных границ;

2) ознакомительный, реализующийся в понятии учебно-методической целесообразности;

3) культурологический, предполагающий учет степени важности и первоочередности информации с позиции данной отрасли знания [1, с. 32].

Процесс глобализации послужил катализатором для укрепления английского языка в качестве языка международного общения, в связи с чем пропорционально расширилось его влияние на другие языковые системы.

Заимствования из английского языка получили название англицизмов. Данное понятие трактуется французским словарем Larousse как «слово, синтаксический оборот или значение, введенное в другой язык из английского языка» [3].

Французская языковая система как никакая иная оказалась подвержена тенденции к ассимиляции с английской, из-за чего возникло понятие franglais – набор неологизмов и синтаксических оборотов английского или американского происхождения, введенных во французский язык (“Ensemble des néologismes et des tournures syntaxiques d'origine anglaise ou américaine introduits dans la langue française”) [3]. Одной из главных причин взаимовлияния двух языков оказалось их равное использование среди франкофонов в Квебеке (Канада). Так в 1962 году в известной канадской газете La Liberté et le patriote вышла статья под названием

“Franglais instantané!”, в которой автор статьи иронизировал над местным диалектом. Жители Квебека произносили французские слова по-английски, например:

“Kel er ay til” – “Quelle heure est-il?”

Популярность термину принесла книга Рене Этьямбля (René Étiemble) “Parlez-vous franglais?”, в которой публицист критически отзывался об использовании англицизмов в повседневной лексике, из-за чего получил славу «убийцы франглийского» (“pourfendeur du franglais”).

Несмотря на то, что Этьямбль призывал к борьбе против «эпидемии» английского языка, проблема остается актуальной и на сегодняшний день, ей посвящено немало исследований.

Говоря об актуальных причинах влияния английского, Арно Худт и Жером Пирон (Arnaud Hoedt et Jérôme Piron) – известные лингвисты и публицисты – утверждают, что люди используют английские слова «из снобизма», т.е. желания отнести себя к высшему обществу. Они особо подчеркивают в этом процессе влияние президента Эмманюэля Макрона, речь которого изобилует англицизмами, и приводят следующую шутку: “La start-up nation de Macron a tendance à «pitcher les business plans au CEO pour benchmarquer un crowdfunding disruptif»”[4].

Лингвисты иронизируют над речью «стартап-поколения», т.е. «миллениалов» (generation Y) и «зумеров» (generation Z), т.к. именно они являются «новой» рабочей силой, двигателем мировой политики, экономики и, что самое важное, культуры. Именно поэтому нам стало интересно выяснить, в каком информационном пространстве живет молодое поколение французов. Для этого нами был произведен языковой анализ статей журнала LeMajor, предназначенного для выпускников французских лицеев. В нем описаны актуальные конкурсы и советы по подготовке к вступительным экзаменам. Примечательно, что статьи написаны в tu-forme: журналисты стирают границы и обращаются к читателю на «ты».

Начиная с титульного листа, авторы издания уже вводят англицизмы: *le mindset des meilleurs* – «менталитет лучших». Предисловие к изданию начинается с заглавия *mind blown* «взрыв мозга», далее авторы используют словосочетание *un pool d’experts* «объединение экспертов».

В статье, посвященной Forums Prépa 2025, в рамках которых будущим студентам помогают с подготовкой к поступлению в высшие учебные заведения Франции, мы находим: *des stands, masterclass high level, le vlog*.

Реклама “**Rejoignez la Buisness Schooldes Alpes”** содержит английские слова не только в названии школы, но также в названиях профессиональных областей: *le marketing, l'audit.* Ребятам предлагаются *excursions outdoor*, то есть «выездные экскурсии» на фирмы партнеров школы.

Далее в статьях мы встречаем: debriefing express, lives You Tube, coachent (coacher), le coach, coaché, le coachig, le stress, vacances included, le cheat code, un job, le beach-volley, drivée, savoir driver, un test, tester, match, tryharder, management, un leader, challenge, likes, le self-love, soft-skills.

Примечательно, что слово *successfull* в одной из статей было написано неверно с точки зрения английской орфографии (*successful*). Тем не менее, мы можем посчитать такое написание как игру слов: французского *un succès* («успех») и английского *full* («полностью, в высшей степени»). Возможно, авторы статьи хотели особо усилить степень успеха студентов, сдающих вступительные экзамены на высокие баллы.

Журналисты используют английский также в качестве публицистического приёма воздействия на читателей: “…pour débloquer des niveaux dans des zones du cerveau qui contrôlent notre état d’esprit. *Free the mind*!”

Проведя языковой анализ, мы можем заметить, что с морфологической точки зрения англицизмы прошли неполную ассимиляцию с системой языка-реципиента, т.е. получили определенные морфологические признаки, присущие языку, но сохранили орфографию и фонетический строй языка-донора: существительные получили род и соответствующий артикль (*la school, le coach*), глаголы – французский суффикс -er, причастия, как и прилагательные, согласовываются в роде и числе (*drivée* окончание женского рода -e).

Самым важным этапом на морфологическом уровне для англицизмов является получение родового артикля, т.к. в английском языке данная категория отсутствует. Французские исследователи считают, что не существует четкого правила перехода слова из «нейтрального» английского в «мужской» или «женский» род французского, переход происходит произвольно: “le passage d’un mot anglais de genre neutre à un mot “franglais” de genre masculin ou féminin étant en tout état de causes arbitraire” [5].

О причинах заимствований писал в своих работах Л. П. Крысин, мы же в своей статье кратко остановимся на некоторых из них [2, с. 146–151]:

- потребность в названии нового предмета или явления (*le stand*);
- наличие в заимствующем языке сложившихся систем терминов, обслуживающих ту или иную тематическую область и более или менее единых по источнику заимствования этих терминов: (*le vlog, le cheat code, les likes, tryharder*);
- престижность иноязычного слова по сравнению с исконным или ранее заимствованным и ассимилировавшимся (*le coach* вместо *“l’entraîneur”*).

С точки зрения воздействия английского на лингвокультуру страны языка-реципиента, мы можем сделать вывод, что англицизмы являются неотъемлемой частью лексикона молодого поколения французов. С одной стороны, англицизмы делают язык более динамичным, емким. Так, к примеру, “le mindset” заменяет французское выражение “un état d'esprit”. С другой стороны, заимствования являются явлением моды, а их повсеместность в языке французской молодёжной публицистики говорит о том, что молодое поколение французов сильно подвержено данному явлению: к примеру, молодежь предпочитает употреблять “les matchs” вместо французского “les tournois”.

Несмотря на то, что употребление английских слов является модной тенденцией не только во Франции, но и во всем мире, англицизмы ассимилируются с морфологической системой языка-реципиента, в связи с чем мы можем сделать вывод, что они имеют тенденцию к полноценному вхождению в состав французского языка (*être francisé*), как это произошло со словом “le week-end”.

### *Список литературы*

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2010. 288 с.

2. Крысин Л. П. Слово в современных тестах и словарях. М. : Языки славянской культуры, 2008. 330 с.

3. Larousse Dictionnaire de français, audiovisuel-définitions. URL: https://www.larousse.fr (дата обращения: 24.02.2025).

4. Hoedt A., Piron J. Le français (n')existe (pas). Paris : Editions le Robert, 2020. 160 p. URL: https://dictionnaire.lerobert.com/dis-moi-robert/raconte-moi-robert/mots-epoque/sommes-nous-envahis-par-les-anglicismes.html (дата обращения: 24.02.2025).
5. Pergnier M. Les anglicismes: Danger ou enrichissement pour la langue française? Paris : Presse Universitaire de France, 1989. 230 p.
6. La Liberté et le patriote. Manitoba : St-Boniface, 1962.
7. Le Major: le magazine de références des étudiants en prépa. 2024. № 17. 96 p.

# К ВОПРОСУ О ДЕЙКТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИТОГОВОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕМПОРАЛЬНОГО ДЕЙКСИСА)

***Н. Ю. Костина***

**Аннотация.** Рассматриваются дейктические аспекты организации жанровой политической речи. В частности, анализируются речи жанра подведения итогов политической деятельности. Подчеркивается важность соотнесения дейктических структур с общей концептуальной схемой дискурсивного произведения. Делаются выводы о дискурсивной функции темпорального дейксиса.

**Ключевые слова**: дейксис, дейктик, концептуальная структура, жанр подведения итогов политической деятельности

Рассмотрение политической коммуникации находится на пике научного интереса в последние десятилетия. Это обуславливается как возможностью реализации нового взгляда на коммуникативные события с появлением дискурсивной исследовательской парадигмы, так и пристальным вниманием, которое привлекает к себе сфера политики в XXI веке.

Речевое произведение в контексте политической коммуникации является репрезентацией коммуникативного акта. Поскольку политический процесс необходимо подразумевает отстаивание своих убеждений и борьбу за власть, в коммуникативных актах представлена как объективная, так и субъективная информация, организованные так, чтобы достичь убеждающей силы. Необходимость сочетания объективной и субъективной перспектив политической речи диктует необходимость выбора соответствующих языковых средств при ее создании.

«Всякое высказывание наряду с относительно независимыми от говорящего синтаксическими формами и семантическими элементами обычно содержит и специфическую, зависящую от данного говорящего прагматическую информацию… «ситуация» говорящего составляет центр «ориентации» всего сообщения. Точка зрения говорящего, его отношение к сообщаемому – иначе говоря, его перспектива – получает определенное языковое выражение» [4, с. 154].

Рассмотрение дейктической составляющей коммуникативного акта непосредственно связано с проблемами репрезентации в нем объективной и субъективной информации, что особенно наглядно демонстрируется через темпоральный дейксис. «Дейктические средства обладают рядом важных прагмалингвистических функций, которые не изменяются с течением времени и помогают как в выстраивании речи, так и в ее восприятии» [1, с. 106].

Действительно, временная координированность является необходимым условием всякого когнитивного процесса и коммуникативного акта. По И. Канту,

«идея времени не возникает из чувств, а предполагается ими…только посредством идеи времени можно представить себе, бывает ли то, что действует на чувства, одновременным или последовательным; последовательность на порождает понятие времени, а только указывает на него» [2, с. 399].

Многие исследователи отмечают важность основных дейктических маркеров в коммуникации и шире – в человеческой жизни: «Значения «человек», «пространство», «время» являются основополагающими для всего человеческого бытия. Это базовые понятия философии и физики. В лингвистике одной из точек пересечения этих понятий является дейксис, который представляет собой указание на лицо, пространство и время» [3, с. 217]. Эти идеи позволяют ученым говорить о формировании новой дейктической парадигмы в языке.

Политическая коммуникация представляет собой информационный обмен в особой коммуникативной среде – среде политики. Соответственно, коммуниканты преследуют двоякую цель: с одной стороны, аккуратно в отношении временной соотнесенности изложить факты, с другой, изложить их с определенной степенью убеждающей силы, чему также может способствовать грамотное применение дейктиков времени.

Рассмотрим речь премьер-министра Британии Бориса Джонсона Обращение к нации по поводу отставки с поста лидера Консервативной партии, произнесенную 7 июля 2022 года [5].

Борис Джонсон (полное имя – Александр Борис де Пфеффель Джонсон) прошел обучение в Итонском колледже, где изучал классическую и античную литературу и философию. Проработав некоторое время журналистом для the Times и The Daily Telegraph, он начал строить политическую карьеру как депутат от Консервативной партии. Джонсон занимал видные политические посты, такие как мэр Лондона и премьер-министр Великобритании с 2019 по 2022 год. В июне-июле 2022 года в стране разразился правительственный кризис, в результате которого Джонсон был вынужден уйти в отставку. Предлагаемая речь посвящена обзору достижений консерваторов за время пребывания Джонсона на ответственном посту, а также личному опыту в этом период и некоторым планам политика после отставки. Тематически речь можно отнести к жанру итоговой политической речи.

Рассматриваемое речевое произведение включает 4156 знаков, дейктики и полудейктики времени представлены следующей лексической группой: good afternoon, now, until, next week, today, in 2019, since 1987, since 1979, in the last few days, for over a century, in the last few months, in the last few days, for so long, from now on.

Координатная сетка времени обозначается в первом (вводном) абзаце речи, при помощи чего актуализируется контекст активного участия главы правительства в разрешении парламентского кризиса.

Good afternoon, everybody, good afternoon. …Thank you. Thank you. It is clearly now the will of the parliamentary Conservative Party that there should be a new leader of that Party and therefore a new Prime Minister, and I've agreed with Sir Graham Brady, the chairman of our backbench MPs, that the process of choosing that new leader should begin **now** and the timetable will be announced **next week**. And I've **today** appointed a cabinet to serve, as I will, **until** the new leader is in place.

Добрый день, всем добрый день. ...Спасибо вам. Спасибо. Теперь ясно, что воля парламентской консервативной партии состоит в том, чтобы у этой партии

был новый лидер и, следовательно, новый премьер-министр, и я согласился с сэром Грэмом Брэди, председателем нашей фракции в парламенте, что процесс выбора нового лидера должен начаться сейчас, и график будет объявлен на следующей неделе. И сегодня я назначил кабинет министров, который будет исполнять свои обязанности до тех пор, пока не будет избран новый лидер.

Концептуальная структура речи включает несколько основных узлов, центральным из которых является обращение к достижениям Консервативной партии под руководством Джонсона. С точки зрения координированности по времени, вербализация данного концепта ведется с привлечением планов прошедшего простого и настоящего законченного времен (Past Simple and Present Perfect). Рассмотрим их употребление в контексте.

So I want to say to the millions of people who **voted** for us in 2019, many of them voting Conservative for the first time: Thank you for that incredible mandate, the biggest Conservative majority since 1987, the biggest share of the vote since 1979.

And the reason I **have fought** so hard in the last few days to continue to deliver that mandate in person was not just because I **wanted** to do so, but because I **felt** it was my job, my duty, my obligation to you to continue to do what we **promised** in 2019.

Итак, я хочу сказать миллионам людей, которые **проголосовали** за нас в 2019 году, многие из которых впервые **проголосовали** за консерваторов: спасибо вам за этот невероятный мандат, за самое большое консервативное большинство с 1987 года, за самую большую долю голосов с 1979 года. И причина, по которой я так упорно **боролся** в последние несколько дней за то, чтобы продолжать выполнять этот мандат лично, заключалась не только в том, что я **хотел** этого, но и в том, что я **чувствовал**, что это моя работа, мой долг, мое обязательство перед вами – продолжать делать то, что мы **обещали** в 2019 году.

Таким образом, дейктическое указание на временные отрезки в прошлом с импликативным соотнесением с моментом речи (одно из значений настоящего законченного времени в английском языке) при обозначении действий субъекта политики выполняет функцию организации концептуального пространства итоговой политической речи, в частности, в реализации концепта обзора достижений за период нахождения у власти.

Как неоднократно подчеркивалось, дейксис времени личных форм глагола служит эффективным средством создания модуса высказывания, через употребление настоящего времени и личного местоимения (персональный дейксис), а также форм будущего времени (особенно настоящего простого в английском языке), представляющего действие как гарантию со стороны субъекта политики. Рассмотрим контексты.

And to you, the British public, **I know** that there **will be** many people who are relieved and perhaps quite a few who **will** also **be disappointed**. And **I want** you to know how sad **I am to be giving up** the best job in the world.

Что касается вас, британцев, **я знаю**, что многие люди **почувствуют** облегчение, и, возможно, немало тех, кто **будет разочарован**. И **я хочу**, чтобы вы знали, как мне грустно расставаться с лучшей работой в мире.

В данном контексте реализуется концепт обзора личных достижений главы уходящего кабинета, что также является частью общей структуры итоговой политической речи. Интересным примером реализации этого концепта в рассматриваемом речевом произведении является рассуждение о смене политического лидерства как о законе природы. Рассмотрим пример.

But as **we've seen** at Westminster, the herd instinct **is powerful** and when the herd **moves**, it **moves**. And my friends, in politics, no one is remotely indispensable, and our brilliant and Darwinian system **will produce** another leader, equally committed to taking this country forward through tough times, not just helping families to get through it but changing and improving the way we do things, cutting burdens on businesses and families and yes, cutting taxes, because that **is the way** to generate the growth and the income we need to pay for great public services.

Но, как **мы убедились** в Вестминстере, стадный инстинкт силен, и когда стадо **движется**, он **движется**. Друзья мои, в политике нет даже отдаленно незаменимых, и наша блестящая дарвиновская система **породит** другого лидера, столь же преданного делу продвижения этой страны вперед в трудные времена, не просто помогая семьям пережить это, но изменяя и совершенствуя наши методы ведения дел, снижая нагрузку на бизнес и семьи, и да, снижение налогов, потому что это – способ обеспечить экономический рост и доходы, необходимые нам для оплаты важных государственных услуг.

Употребление настоящего простого времени в точном соответствии с грамматическими канонами обозначения универсальных истин создает референцию к концепту итогового осмысления достижений субъекта политики в аспекте когнитивного осмысления политических процессов.

Таким образом, дейктическая организация политической речи, отражая функциональные аспекты языковых явлений, в дискурсивной перспективе способствует реализации концептуальной структуры речевого произведения в полном соответствии с жанровой характеристикой.

***Список литературы***

1. Габец А. А. Функциональная парадигма дейктических средств в инаугурационных речах американских президентов XX–XXI веков // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2017. Т. 23, № 2. С. 104–107.

2. Кант И. О форме и принципах чувственно воспринимаемого и умопостигаемого мира. Сочинения : в 6 т. Т. 2. М., 1964. С. 383–420.

3. Серебрянская Н. А. Дейксис и его проекции в художественном тексте : монография. Воронеж : ВГПУ, 2005. 255 с.

4. Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. М. : Наука, 1992. 281 с.

5. Johnson B. Conservative Party Resignation Address. URL: https://www.americanrhetoric.com/speeches/borisjohnsonresignationspeech.htm

# КОРОЛЕВА ВЕЛИКОБРИТАНИИ ЕЛИЗАВЕТА II И НЕОБЫЧНЫЕ ФАКТЫ ИЗ ЕЕ ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ

***Т. Е. Лигашевская, М. Ф. Рахматуллина***

**Аннотация.** Королева Великобритании Елизавета II была на троне в течение 70 лет, это самый большой срок правления монарха. В работе приведены факты о детстве и юношестве королевы Елизаветы II, из ее личной жизни, описаны интересы королевы Елизаветы II.

**Ключевые слова**: Королева Великобритании, королева Елизавета II, биография королевы Великобритании, обязанности королевы, интересные факты о королеве Елизавете II, память о королеве Елизавете II

Елизавета II – самый долгоправящий и старейший монарх в британской истории, а также она являлась самым долгоправящим и старейшим главой государства в мире.

В 1926 году 21 апреля в семье Георга VI и Елизаветы Боуз-Лайон на свет появилась маленькая девочка – будущая королева Англии. Интересным фактом, является то, что маленькой Елизавете не суждено было стать королевой – в очереди на престол она уступала своему отцу Альберту и его старшему брату [1]. Несмотря на это, Елизавета получила в детстве все, что положено маленькой принцессе – лучшие педагоги, всестороннее изучение различных образовательных предметов и правил этикета.

В 1939 году, когда Елизавете было всего 13 лет, в Дартмутском военно-морском колледже, который посетила королевская чета, она познакомилась со своим будущим мужем, лейтенантом Филиппом Маунтбеттеном. Как позднее призналась Елизавета, она влюбилась в Филиппа с первого взгляда – и лишь потом узнала, что по материнской линии он являлся прямым потомком королевы Виктории. Закончилось все тем, что Филипп сделал принцессе Елизавете предложение руки и сердца. Она ответила согласием [1].

Влюбленные сочетались браком 20 ноября 1947 года и были удостоены титулов герцогов Эдинбургских. В семье Елизаветы и Филиппа родилось четверо детей: Чарльз Филипп Артур Георг (род. 14 ноября 1948), принц Уэльский, который теперь является королем Карлом III; Анна Элизабэт Элис Луиза (род. 15 августа 1950); Эндрю Альберт Кристиан Эдвард (род. 19 февраля 1960), герцог Йоркский; Эдвард Энтони Ричард Луис (род. 10 марта 1964) [1].

Король Георг VI, отец Елизаветы, скончался 6 февраля 1952 года. Елизавета в то время находилась вместе с мужем на отдыхе в Кении. 8 февраля 1952 года, сопровождаемая своим супругом Филиппом, Елизавета приняла присягу Тайного совета и подписала клятву престолонаследия. Час спустя герольдмейстер официально объявил о её вступлении на престол с балкона Сент-Джеймсского дворца; с последними его словами «Боже, храни королеву!» (англ. God save the Queen!) все флаги Лондона, приспущенные после смерти короля, одновременно поднялись вверх в честь новой королевы Великобритании [3].

Церемония коронации Елизаветы II состоялась в Вестминстерском аббатстве 2 июня 1953 года. Это была первая коронация британского монарха, транслировавшаяся по телевидению, трансляция коронации шла в прямом эфире, её посмотрели 27 миллионов человек. Считается, что это знаковое для страны событие заметно способствовало росту популярности телевещания.

Хотя монарх в Великобритании в наши дни является всего лишь символом, у королевы все же было много важных задач, которые она выполняла для своей нации. Королева Англии – глава государства. Она вносила свою долю в политическую и общественную жизнь страны, но ее власть ограничена правилами и законами: королева не принимала участия в законодательном процессе и процессе управления страной. Даже речи, которые произносила королева по праздникам или важным государственным событиям, писались целиком и полностью в правительстве [2].

Мы нашли некоторые интересные факты о королеве Елизавете II. Например, законы Великобритании не распространяются на королеву как на индивидуума, поэтому на нее нельзя подать в суд.

Еще один необычный факт – празднование дня рождения дважды. Такова старая английская традиция для коронованных особ. Первый, фактический, день рождения Ее Величество праздновала скромно – в кругу семьи в Виндзорском замке под Лондоном, а второй, официальный, приравнивался к национальным праздникам и отмечался с размахом в одну из суббот июня [1].

Елизавета II, конечно, известна как любительница шляпок. Но, пожалуй, самой большой ее любовью были собачки корги. Елизавета II любила корги с самого детства. На 18-летие юной Елизавете преподнесли в подарок девочку-корги, которую та назвала Сьюзан. С тех пор принцесса, а затем и королева, разводила щенков, каждый из которых был потомком Сьюзан. За долгую жизнь у Елизаветы II было 30 собак породы вельш-корги-пемброк (а также метисов, полученных от скрещивания с этой породой). Именно первая личная корги Елизаветы II, Сьюзан, стала предком всех собак, которые когда-либо жили у королевы [1].

Последний питомец, Уиспер, умер в октябре 2018-го, и после его кончины королева больше не заводила собак. Такой зарок она дала сама себе ещё за несколько лет до смерти Уиспера, т.к. не была уверена в своём здоровье и не хотела, чтобы верные питомцы пережили её.

За время своего правления Елизавета стала настоящим кумиром деятелей искусства по всему миру – Ее Величество так часто воплощали на сцене и в кино, что всем прочим ныне правящим монархам остается только завистливо вздыхать, ведь многим из них такая честь не выпала ни разу. Более того, Королева и сама несколько раз снималась в кино – правда, в основном в документальных. Играла она, конечно, исключительно саму себя. Впрочем, в портфолио Елизаветы есть и одна художественная короткометражка – потрясающий видеоролик, посвященный Олимпийский играм в Лондоне [2].

27 июля 2012 года трансляция церемонии открытия летних Олимпийских игр в Лондоне началась с ролика с участием королевы Елизаветы II и Дэниела Крэйга в роли Джеймса Бонда. В конце ролика они оба прыгали из вертолета над ареной Олимпийского стадиона с парашютами. Следует отметить, что над стадионом летала не сама королева, а каскадер в ее образе. 5 апреля 2013 год королеве была вручена кинопремия British Academy Film Awards (BAFTA) за лучшее исполнение роли девушки Джеймса Бонда [2].

Королева Великобритании Елизавета II скончалась 8 сентября 2022 года в 15:10 по местному времени в замке Балморал в Шотландии в возрасте 96 лет, меньше чем через полтора года после смерти мужа, принца Филиппа – он умер 9 апреля 2021 года. Королева занимала престол на протяжении 70 лет и 214 дней, то есть почти на семь лет дольше, чем королева Виктория.

Государственные похороны состоялись 19 сентября 2022 года, Елизавету похоронили в семейном склепе в часовне Святого Георгия в Виндзорском замке, рядом с отцом, матерью, сестрой и мужем. Новым монархом Великобритании стал её старший сын Чарльз, взявший себе имя Карл III [3].

21 апреля 2024 года, в день рождения королевы Елизаветы II, в Великобритании открыли первый памятник Елизавете II. Он появился у библиотеки в английском городе Океме. Статуя изображает королеву в окружении трех корги.

Судьба королевы Елизаветы II действительно очень интересна и поучительна. Можно с уверенностью утверждать, что она по праву является символом Великобритании даже после смерти. Елизавета II – это не просто королева Великобритании, она – настоящий символ Соединенного Королевства.

*Список литературы*

1. Демченко Я. Н. Жизнь королевы Елизаветы II. М. : АСТ, 2024. 320 с.
2. Писаревская А. А. Елизавета II как национальный представитель Великобритании // Проблемы науки. 2017. № 4. С. 33–35.
3. Хардман Р. Елизавета II. Королева мира. Монарх и государственный деятель. Лондон : АСТ, 2022. 640 с.

# АФОРИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***М. С. Маренникова, О. А. Павлова***

**Аннотация.** Рассмотрена роль афоризмов как уникального языка выражения смыслов и ценностей в английском языке через призму лингвопрагматики. Отмечено, как афоризмы, воплощая в себе культурные, социальные и философские аспекты, становятся инструментом установления и поддержания межличностной коммуникации.

Афоризмы служат целям воздействия на аудиторию, формируя при этом определённые ожидания и реакции. В работе обращено внимание на особенности использования афоризмов в различных контекстах, включая литературу, общественную жизнь и масс-медиа. Кроме того, исследовано их влияние на восприятие и интерпретацию информации, которая передаётся благодаря кратким и лаконичным формулам. Работа ориентирована на исследователей, студентов и практикующих лингвистов, интересующихся взаимодействием языка и культуры.

**Ключевые слова**: афоризм, лингвопрагматика, язык и культура, межличностная коммуникация, культурный контекст, лингвопрагматический анализ, культурные трансформации

Афоризм признается одним из наиболее продуктивных результатов речемыслительной деятельности и средств ее передачи, будучи вербальным средством выражения общих суждений. Афоризм является устойчивой фразой, понимается исследователями как фразовый текст или интертекст [4, с. 68]. Афоризм применим в различных разновидностях речевой коммуникации [5, с. 126].

В исследованиях афористических единиц разных лет отмечается их высокая востребованность языковыми сообществами всех эпох. Их социальная значимость высока и в современном мире, что отражаетсяв большом количестве научных работ, исследующих афоризмы в лингвистическом и литературоведческом аспектах.

Афоризмы представляют собой лаконичные и выразительные высказывания, которые передают глубокие мысли или жизненные уроки. Их особая функция заключается не только в передаче информации, но и в выражении культурных, социальных и эмоциональных контекстов, которые делают их ярким отражением лингвопрагматических закономерностей языка. В английском языке афоризмы служат не только средством коммуникации, но и инструментом, через который мы можем исследовать, как используются языковые ресурсы для передачи смысла и влияния на собеседника [2, с. 36].

Первым аспектом, который стоит рассмотреть, является прагматический контекст афоризмов. Афоризмы часто используются в конкретных ситуациях, таких как обсуждение моральных вопросов, социальных взаимодействий или фило-

софских размышлений. Они могут иметь различные значения в зависимости от ситуации, что делает их изучение особенно интересным. Являясь своего рода надэтническим и наднациональным информационным архивом, афористические единицы рассматриваются как квинтэссенция глубины человеческой мыслительной деятельности по активному созерцанию мира, результат интеллектуального освоения человечества, мира человека, мира общества и мира в целом [1, с. 127].

В содержательном плане в афоризмах заключена пропозиция, мысль, имеющая начало и завершение. В формальном плане краткость формы, лаконизм изложения, предельная рациональность довлеют над стремлением к комментированию, детализации, пояснению.

В композиционном плане афоризмы являются текстами малых форм, именуются в литературе текстами малого жанра, не попадают в объем значения текстов в привычном их понимании. Они не имеют заглавия, структурно не членятся на параграфы, главы, части, разделы. С привычным понятием текста афоризмы роднит наличие автора.

Афоризмы являются средством передачи такой информации, которая имеет широчайшую целевую аудиторию, не зависимо от национальной, расовой, религиозной, гендерной и прочих идентичностей индивида и общества. В этой связи афоризмы обладают рядом лексико-семантических характеристик.

Прагматический потенциал афоризмов должен быть ингерентно доступен всем реципиентам: от утонченного искушенного до простого необразованного. Поэтому в композиционном оформлении афоризмов широко представлены общеизвестные лексические единицы ежедневно-бытового содержания, т.е. такие единицы, которые частотно употребляются в ежедневном дискурсе людей разного социального, культурного, экономического, образовательного статуса.

Приведем примеры таких лексических единиц, составляющих композицию афористических высказываний:

**– heart**:

*It is not the level of prosperity that makes for happiness but the kinship of **heart to heart** and the way we look at the world. Both attitudes are within our power, so that a man is happy so long as he chooses to be happy, and no one can stop him (Aleksandr Solzhenitsyn).*

*Seldom can the **heart** be lonely,*
*If it seeks a lonelier still;*
*Self-forgetting, seeking only*
*Emptier cups of love to fill (Frances Ridley Havergal).*

*A man is relieved and gay when he has put his **heart**into his work and done his best (Ralph Waldo Emerson).*

**– art**:

*The **art** of friendship has been little cultivated in our society (Robert J. Havighurst).*

*None of us can be free of conflict and woe. Even the greatest men have had to accept disappointments as their daily bread.... The **art** of living lies less in eliminating our troubles than in growing with them (Bernard M. Baruch).*

*Happy thou **art** not; for what thou hast not, still thou striv'est to get; and what thou hast, forget'est (William Shakespeare).*

Афоризмы компилируются составителями справочных изданий в соответствии с тематическим принципом. Афористические высказывания чаще всего ка-

саются определенной сферы или аспекта жизни, причемтаких, которые волнуют как отдельного человека, так и касаются проблем социума разного масштаба: отдельной страны, отдельной национальности, всего человечества. Всех людей во все эпохи волновали вопросы смысла существования человека, успеха в семейной, личной, профессиональной жизни, тонкости воспитания сильных качеств в себе и других, общие человеческие ценности, секреты взаимоотношений между людьми, причины пороков, существования зла, пути постижения прекрасного и прочее.

Во-вторых, следует отметить риторические стратегии, которые используются в афоризмах. Они часто содержат элементы иронии, гиперболы, метафоры и другие стилистические приемы, делающие их запоминающимися. Например, фраза «*Time is the great healer*» передает не только утверждение о процессе исцеления, но и побуждает к размышлению о природе времени и человеческих эмоциях [3, с. 68]. Эти риторические фигуры играют ключевую роль в том, как афоризмы воздействуют на аудиторию и как они могут быть использованы для манипуляции общественным мнением или формирования самостоятельного взгляда на определенные вопросы.

Культурный контекст также имеет значительно влияние на прагматику афоризмов. Англоязычные афоризмы могут нести в себе уникальные черты культурных и исторических обстоятельств, влияющих на их формирование и распространение. Например, многие афоризмы, принятые в англоязычной культуре, могут корениться в традициях и верованиях, которые не имеют аналогов в других языковых системах. Поэтому важно проводить сравнительный анализ, чтобы понять, как различные культурные контексты формируют лингвопрагматические закономерности, связанные с афоризмами.

Кроме того, афоризмы могут служить индикаторами социальных изменений и ожиданий. Некоторые известные высказывания могут перестать быть актуальными в соответствии с изменениями в обществе, тогда как новые афоризмы могут возникать, реагируя на современные реалии. Это подчеркивает необходимить отслеживания динамики языковых изменений и культурных трансформаций, что дополнительно обогащает лингвопрагматический анализ.

Таким образом, афоризмы как форма общения в английском языке представляют собой интересный объект исследования, позволяющий глубже понять не только языковые конструкции, но и различные слои значений, которые они несут. Лингвопрагматический анализ позволяет выявить множество нюансов, связанных с использованием афоризмов, и обогатить наше понимание языка как динамической системы, отражающей культурные и социальные реальности. Это красноречивое выражение человеческой мудрости и опыта продолжает оставаться актуальным как в повседневной жизни, так и в более широком культурном контексте, подчеркивая важность дальнейшего изучения и понимания данной темы.

### *Список литературы*

1. Авдеева А. С., Водоватова Т. Е. Афоризм: понятие, лингвистический статус, структурно-содержательная специфика // Вестник Международного института рынка. 2017. № 2. С. 127–134.

2. Антипова А. П. К вопросу об определении афоризма. Смоленск : Риторика-лингвистика, 2001. 135 с.

3. Дивов О. 10000 афоризмов великих мудрецов. М. : Центрполиграф, 2011. 528 с.

4. Иванов Е. Е. Лингвистика афоризма : хрестоматия. Минск : Вышэйшая школа, 2018. 303 с.

5. Иванов Е. Е. О различии отношений фразеологических и афористических единиц к слову // Славянская фразеология в синхронии и диахронии. 2011. Вып. 1. С. 254–258.

# ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

***О. М. Назарова, А. В. Борисов***

**Аннотация.** Рассматривается социально-философское понимание современного мира, сформированное под воздействием значительных преобразований в межкультурной коммуникации, которая становится парадигмой развития глобального общества. Межкультурная коммуникация рассматривается как мощный инструмент воздействия на культуры, взаимодействующие друг с другом в условиях современного мультикультурного и полиязыкового мира. Актуализируется вопрос о том, как содержание, виды и формы межкультурной коммуникации меняются в процессе формирования информационного общества как глобального феномена.

**Ключевые слова**: межкультурная коммуникация, социально-философское понимание, информационное общество, культурные взаимодействия, мультикультура, информационные технологии

Социально-философское понимание современного мира формируется под влиянием существенной трансформации межкультурной коммуникации, которая приобретает значение парадигмы развития глобального общества. Межкультурная коммуникация представляет собой инструмент влияния на культуры, контактирующие между собой в современном мультикультурном и полиязыковом мире. Её содержание, виды и формы определяются и трансформируются по мере становления информационного общества как мирового феномена. Это особенно становится заметным там, где новые информационные технологии стирают барьеры пространства и времени в контактах людей и превращают межкультурную коммуникацию в повседневность человеческих индивидов и сообществ.

Как отмечает С. М. Федюнина, «философское понимание процесса межкультурной коммуникации формируется из осознания уникальности и самобытности каждой культуры» [5, с. 13]. В связи с этим особенно актуальным является формирование навыков межкультурной коммуникации, позволяющих индивиду найти в другой культуре не столько то, что отличает представителей разных культур друг от друга, а сколько то, что сближает и объединяет их. Жизненно необходимым является способность находить выход из конфликтных ситуаций в процессе межкультурной коммуникации. Возникновение таких ситуаций непосредственно связано со стереотипами, в значительной степени определяющих характер межкультурного взаимодействия. Навыки межкультурной коммуникации дают возможность человеку ориентироваться в едином, культурном пространстве, которое характеризуется взаимодействием локальных культур с глобальной.

Однако стоит отметить, что межкультурное взаимодействие в условиях глобализации имеет определенные противоречия. Мы согласны с мнением А. Ю. Хоц, что

противоречия между глобализацией и коммуникацией возникают, в первую очередь, на ценностном (мировоззренческом) уровне [6, с. 11]. Учитывая то, что глобализация приводит к усилению межкультурного взаимодействия, центральным ядром наших исследований становятся культурные связи и взаимоотношения, и определяющим в этом формате оказывается именно культурное глобальное взаимодействие. Основополагающим в этом вопросе является – диалог культур.

«Диалог культур» как модель межкультурного взаимодействия в рамках глобализации культуры сталкивается с вопросом сопоставления инноваций и традиций. Относительно «диалога культур» академик Д. С. Лихачев писал, что «совершенно новое «не сделалось». Красота есть как новое в пределах старого. Чем примитивнее эстетическое сознание, тем для него больше нужно старого, чтобы воспринимать новое» [2, с. 44].

Исходя из этого, теоретики стали разрабатывать различные модели межкультурного взаимодействия. Одна из них заключается в диалоге культур. Каждая культура порождает свою специфическую рациональность, свою нравственность, своё искусство, выражается в соответствующих символических формах. Диалог культур возможен лишь тогда, когда первопричиной всех культур стоит один общий творческий источник – человек с его универсальностью и свободой. В диалог вступают не сами культуры, а люди, для которых соответствующие культуры разграничивают специфические символические и смысловые рамки. Во-первых, богатая культура несет в себе большое количество скрытых возможностей, позволяет перебросить смысловой мост к другой культуре, во-вторых, творческая личность всегда способна выйти за рамки ограничений, наложенных исходной культурой. Поэтому, будучи творцом культуры, человек может найти способ диалога между различными культурами.

Российская Федерация представляет сложную этническую структуру, состоящую из более 100 этносов и этнических групп. В школах и вузах страны учатся дети разных национальностей. Необходимо еще в школе, в старших классах выработать и воспитать у выпускников такие качества, чтобы они могли в будущей трудовой деятельности, попав в коллектив, определенным образом влиять на него, научить их строить правильные отношения с окружающими.

Воспитание ставит целью приобщать учеников к общечеловеческим достижениям и ценностям. Современное образование предусматривает включение в учебные планы школы таких направлений, как воспитание у обучающихся интереса и уважения к культурам народов мира, воспитание внимания к глобальным, общемировым событиям, понимание их характера и последствий.

Актуальность всех вопросов, связанных с культурой, приобрела в настоящее время небывалую остроту.

Сегодня преподаватели уделяют все больше внимания изучению культуры страны изучаемого языка. Это связано не только с тем, что мы преподаватели должны следовать государственной программе, но и потому что современная жизнь так складывается, что мы не можем жить и не замечать присутствие, соседство других, проживая в одном доме, селе, городе, и т.д. Человек вообще не может быть независимым от общества.

Впрочем, вопросы эти вечные, они волновали человечество с незапамятных времен. В качестве доказательства вспомним одну пословицу. Русская пословица, живая, употребительная, не утратившая, в отличие от многих других, своей актуальности, учит: «В чужой монастырь со своим уставом не ходят». Ее аналог в ан-

глийском языке выражает ту же мысль другими словами: When in Rome, do as Romans do (Приехав в Рим, делай, как римляне). Так в каждом из этих языков народная мудрость старается предостеречь от того, что теперь принято называть термином «конфликт культур» [5, с. 64].

Самые очевидные примеры столкновений культур дает просто реальное общение с иностранцами, как в их стране, так и в своей родной. Такого рода конфликты порождают множество курьезов, анекдотов, смешных сюжетов, неприятностей, драм и даже трагедий.

Выводы исследования сводятся к тому, что межкультурные конфликты возникают не только на почве религиозных, духовных, но и политических разногласий. Поэтому, изучение иностранного языка должно вестись параллельно с изучением культуры изучаемого языка. Ведь незнание культуры и традиций языка ведет к непониманию, к взаимному неуважению, к разжиганию межнациональных конфликтов.

На основе вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Во-первых, межкультурная коммуникация представляет собой инструмент влияния на культуры, контактирующие между собой. Ее содержание, виды и формы эволюционируют по мере изменения внешних факторов её существования. Навыки современной межкультурной коммуникации не только в современном мультикультурном и полиязыковом мире предоставляют широкий круг выбора в потреблении массами людей, но и на индивидуальном уровне дают возможность человеку ориентироваться в едином, культурном пространстве, которое характеризуется взаимодействием локальных культур с глобальной.

Во-вторых, современная межкультурная коммуникация, основанная во многом на принципах массовой коммуникации, – главный инструмент взаимодействия как различных культур независимо от их типичности, так и отдельных индивидов (личностей) независимо от их социальной роли.

В-третьих, исторически сформировалась только одна модель межкультурной коммуникации – «диалог культур». Три остальных: ассимиляция, интеграция, мультикультурализм – являются порождением XX века, когда начинается становление массовой культуры, интенсивно развиваются информационно-коммуникационные технологии и т.д. В силу данных причин «диалог культур» начал вытесняться.

Таким образом, в настоящее время смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха, и особенно остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Именно этим вызвано внимание к вопросам межкультурной коммуникации.

### *Список литературы*

1. Аракин В. Д., Выгодская З. С., Ильина Н. Н. Англо-русский словарь: Около 35000 слов. М. : Рус. яз., 1975. 848 с.

2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : КомКнига, 2007. 571 с.

3. Миронов В. В. Философия : учебник / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Философский фак. М. : Проспект, 2007. 238 с.

4. Смирницкий А. И. Современный словарь иностранных слов. М. : Русский язык, 1992.

5. Федюнина С. М., Хоц А. Ю. Межкультурная коммуникация в контексте культуры. М. : Изд-во РГГУ, 2005.

6. Хоц А. Ю. Информационная революция и этнические аспекты культуры современного общества : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2001. 24 с.

# НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МОЛОДЕЖНОМ ДИСКУРСЕ

***Д. Д. Серикова, Н. А. Аверьянова***

**Аннотация.** Исследуется феномен неологизмов в современном англоязычном молодежном дискурсе, уделяется особое внимание их лингвистическим особенностям и социокультурной обусловленности. Анализируются морфологические и семантические процессы, лежащие в основе создания неологизмов, а также факторы, влияющие на их распространение и употребление.

**Ключевые слова**: неологизмы, новая лексика, молодежный язык, социальные медиа

Язык является живой и динамичной системой, постоянно претерпевающей изменения, и молодежный дискурс наиболее ярко отражает проявления этой изменчивости. Молодежный язык характеризуется своей гибкостью, стремлением к новизне и активным использованием неологизмов – новых слов, выражений или новых значений уже существующих слов [8]. Новые языковые формы не только отражают молодежные тренды и настроения, но и активно формируют их, служа средством самовыражения и идентификации в социуме [5, с. 15–20]. В данной статье мы проводим анализ неологизмов, зафиксированных в современном англоязычном молодежном дискурсе, опираясь на материалы онлайн-журнала The Teen Magazine, который служит репрезентативным источником молодежной речи.

Появление новых слов в молодежном языке обусловлено множеством лингвистических процессов, благодаря которым язык оперативно реагирует на новые реалии и коммуникативные задачи. Рассмотрим наиболее распространенные способы образования новой лексики.

**Словосложение (композиция)**: Объединение двух или более слов для создания нового концепта, часто с конкретным и легко узнаваемым значением [1]. Например, в The Teen Magazine встречается “main character energy” – ощущение себя главным героем своей истории, уверенность в себе и своих действиях.

**Сращение (блендинг)**: Слияние частей двух или более слов для создания нового, компактного и часто ироничного образования [4]. В статьях The Teen Magazine находим “cheugy”, бленд “cheesy” и “ugly”, используемый для описания чего-то старомодного, неактуального или стремящегося быть модным, но терпящего неудачу.

**Аббревиация и инициализация**: Использование первых букв слов в словосочетании для создания более короткой и привлекающей взгляд формы. The Teen Magazine, как и многие другие молодежные онлайн-ресурсы, активно использует “IYKYK” (if you know, you know), демонстрируя стремление к лаконичности и созданию инсайдерского языка.

**Деривация**: Добавление аффиксов к существующим словам для образования новых слов с измененным значением [11, с. 101–105]. Примером может слу-

жить “vibe check” – проверка атмосферы или общего настроения, где слово “vibe” (атмосфера) становится основой для глагольной конструкции.

**Семантический сдвиг**: Придание уже существующим словам новых значений, часто в ироничном или метафорическом контексте [7]. В материалах The Teen Magazine слово “stan”, изначально означающее фаната, теперь часто используется как глагол, выражающий крайнюю преданность или восхищение чем-либо, например, “I stan this outfit”. Другой пример – слово “era”, которое теперь используется для обозначения определенного периода в жизни человека, с конкретным настроением, стилем и предпочтениями.

Успешное распространение и закрепление неологизмов в молодежном дискурсе определяется рядом социокультурных факторов [9], которые обуславливают его популярность и степень распространения.

Социальные сети и сайты являются основной средой распространения неологизмов [11]. TikTok, Instagram, Twitter – эти платформы играют ключевую роль в формировании и распространении новых слов и выражений. Вирусный контент, мемы способствуют быстрому распространению новой лексики. В The Teen Magazine часто обсуждаются мемы, которые порождают неологизмы, таким образом, новая лексика популяризируется.

Молодежная культура и субкультуры оказывают не меньшее влияние на распространение неологизмов. Новая лексика зачастую становится маркером принадлежности к той или иной группе. Определенные сленговые выражения могут выявлять членов конкретной субкультуры, музыкального направления или онлайн-сообщества. The Teen Magazine, будучи ресурсом для молодежи, отражает эти языковые особенности, демонстрируя их разнообразие и динамичность. Например, аббревиатура “IYKYK” подчеркивает инсайдерский характер молодежного языка и его стремление к лаконичности. Это выражение показывает, что молодежь создает свой собственный, понятный только “своим”, языковой код. “Main character energy” обозначает ощущение себя главным героем своей истории, уверенность в себе и своих действиях. Эта фраза отражает современное стремление к самовыражению и уверенности в себе. “Vibe check” иллюстрирует динамичность и ситуативность молодежного дискурса. Неологизм часто используется в контексте социальных взаимодействий и отражает внимание молодежи к эмоциональной атмосфере.

Молодежь всегда стремится к языковым экспериментам, выражая через них свою индивидуальность и отстраненность от предыдущих поколений. Неологизмы дают возможность более точно выразить свои мысли, чувства и настроения, а также подчеркнуть свою оригинальность и принадлежность к определенной социальной группе [6, с. 150–155]. Неологизм “cheugy”, как правило, используется в ироничном контексте для обозначения чего-то устаревшего или вышедшего из моды. Этот термин подчеркивает изменчивость молодежных трендов и стремление к актуальности. Образованный посредством конверсии неологизм “stan” (употребленный в The Teen Magazine как глагол) иллюстрирует, как слово с одним значением может приобрести совершенно иное. В молодежном дискурсе оно выражает фанатичную преданность, тем самым подчеркивая эмоциональную интенсивность молодежной культуры.

Знаменитости, инфлюенсеры и популярные блогеры зачастую первыми вводят в оборот новые слова или придают им новый смысл, который подхватывает молодец и распространяет в своих сообществах. The Teen Magazine часто расска-

зывает о трендах, которые порождают новую лексику, тем самым формируя молодежный дискурс. Например, слово “era” – иллюстрирует, как старые слова приобретают новые смыслы в контексте молодежного языка. Оно выражает понимание цикличности жизни и стремление к самоанализу; “pick-me” – используется для описания человека, который ищет одобрения, часто за счет принижения себя. Этот термин показывает критическое восприятие социальных взаимодействий, характерное для современной молодежи; “NPC” (Non-Player Character) – используется в ироничном контексте для описания людей, которые, по мнению говорящего, ведут себя как стереотипные, несамостоятельные персонажи из видеоигр. Этот термин свидетельствует об ироничном отношении молодежи к стереотипам и массовым тенденциям.

Анализ новой лексики позволяет сделать вывод, что неологизмы в молодежном англоязычном дискурсе не только отражают современные тренды и ценности, но и являются активным инструментом их формирования. Они помогают молодым людям выразить свою индивидуальность, заявить о своей принадлежности к определенной социальной группе и отразить свое отношение к окружающему миру.

Изучение неологизмов в современном англоязычном молодежном дискурсе, представленном, в частности, материалами The Teen Magazine, позволяет не только глубже понять особенности языка молодых людей, но и проследить динамику развития языка в целом. Лингвистические процессы, лежащие в основе образования неологизмов, а также социокультурные факторы, влияющие на их распространение, демонстрируют тесную взаимосвязь между развитием языка и общества. Неологизмы представляют собой сложный лингвистический и социальный феномен, отражающий стремление к самовыражению, идентификации и адаптации к постоянно меняющемуся миру. Их изучение позволяет нам не только наблюдать за языковой эволюцией, но и лучше понимать молодежную культуру, ее ценности и приоритеты [2].

### *Список литературы*


1. Aitchison J. Words in the mind: an introduction to the mental lexicon. Malden, MA : Blackwell Publishing, 2013. 408 p.
2. Androutsopoulos J. Online discourse: linguistic and sociocultural perspectives. Abingdon, Oxfordshire : Routledge, 2014. 304 p.
3. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 296 p.
4. Crystal D. A dictionary of linguistics and phonetics. Malden, MA : Blackwell Publishing, 2008. 529 p.
5. Eckert P. Language variation as social practice. Malden, MA : Blackwell Publishing, 2012. 272 p.
6. Fairclough N. Discourse and social change. Cambridge : Polity Press, 1992. 264 p.
7. Labov W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972. 344 p.
8. McArthur T. Oxford companion to the English language. Oxford : Oxford University Press, 2010. 1168 p.
9. Meyerhoff M. Introducing sociolinguistics. Abingdon, Oxfordshire : Routledge, 2006. 392 p.
10. TheTeen Magazine. URL: https://www.theteenmagazine.com/ (дата обращения: 25.01.25).

11. Thornborrow J. Language and the Internet. Abingdon, Oxfordshire : Routledge, 2017. 224 p.

12. Trudgill P. Sociolinguistics: an introduction to language and society. London : Penguin Books, 2000. 230 p.

# ЛИНГВИСТИКА ЭМОЦИЙ

***К. А. Тер-Аракелян, Д. Р. Усманова, Е. А. Шибанова***

**Аннотация.** Исследовано влияние различных языковых уровней на передачу и восприятие эмоций. Проведен анализ взаимодействия лексических средств (выбор слов, метафоры, эпитеты), грамматических конструкций (временные формы глаголов, использование модальности), синтаксиса (порядок слов, длина предложений), интонации и прагматики (контекст, намерение говорящего) для формирования эмоционального заряда высказывания. На основе анализа конкретных примеров продемонстрировано, как тонкие нюансы языковой структуры определяют эмоциональную окраску речи и как это влияет на коммуникативный процесс.

**Ключевые слова**: эмоции, лингвистика, интонация, язык, языковые средства

В последнее время «Лингвистика эмоций» становится более актуальным, так как коммуникация играет ключевую роль в межличностных отношениях и социальных взаимодействиях. Изучение эмоциональных реакций и их влияния на языковую коммуникацию помогает в анализе личных и культурных контекстов, где эмоции являются важным фактором в установлении связей между людьми. В условиях глобализации и многообразия культур, важно понимание эмоций и то, как они интегрируются в языковую практику.

Лингвистика, как наука о языке, изучает, как эмоции выражаются через речь, как они влияют на язык и как язык формирует наше понимание эмоций. В свою очередь, эмоции – неотъемлемая часть человеческого существования, они участвуют в формировании нашего восприятия мира, и в процессе коммуникации.

Эмоции могут быть переданы через различные языковые средства, включая лексику, грамматику, интонацию и прагматику. Лексика, в частности, играет немаловажную роль в выражении эмоций, так как определенные слова и фразы могут передавать оттенки чувств, которые человек испытывает. Например, слова «радость», «грусть», «злость» и «страх» представляют собой основные эмоциональные состояния, но каждое из них может иметь множество синонимов и антонимов, которые добавляют нюансы к эмоциональному выражению [6]. Каждое слово имеет свою коннотацию, т.е. эмоциональную окраску, которая может варьироваться в зависимости от контекста и культурных норм. Так, слова «друг» и «приятель» могут обозначать одно и то же, но первое слово несет в себе более глубокое чувство близости и доверия, в то время как второе может восприниматься как более поверхностное и формальное [1].

Передавать эмоции можно также с помощью грамматического строя языка. Например, использование разных временных форм может указывать на эмоциональную окраску высказывания: Прошедшее время часто используется для выражения ностальгии или сожаления, а настоящее время может создавать ощущение срочности, актуальности. Стоит подчеркнуть, что использование модальных гла-

голов, таких как «могу», «должен» или «хочу», передает эмоциональную напряженность или уверенность говорящего. Чтобы проиллюстрировать разные оттенки эмоций, можем привести следующий пример: фраза «Я хочу, чтобы ты пришел» может звучать как просьба, но в зависимости от интонации и контекста она может выражать и отчаяние [5].

Синтаксические структуры также имеют значение для выражения эмоций. Например, использование вопросительных предложений может создавать атмосферу неопределенности или тревоги, а восклицательные предложения часто передают сильные эмоции, такие как восторг или гнев. Сложные предложения с придаточными частями могут использоваться для выражения сложных эмоциональных состояний, противоречивых чувств или внутренних конфликтов: фраза «Я рада, что ты пришел, но я все равно чувствую себя одиноко» показывает сложность человеческих эмоций и может вызвать у слушателя сопереживание.

Интонация, как языковое средство, влияет на восприятие эмоций: может изменить значение сказанного, добавив к нему эмоциональную окраску. К примеру, повышение тона в конце предложения может указывать на вопрос или выражать удивление, в то время как понижение тона может сигнализировать о завершенности мысли или выражать уверенность. Кроме того, паузы в речи могут быть использованы для создания драматического эффекта, подчеркнуть важность сказанного или позволить слушателю осмыслить информацию. Таким образом, интонация и ритм речи могут существенно изменять эмоциональную нагрузку высказывания [4].

Прагматический аспект в изучении контекста использования языка, также является неотъемлемой частью понимания эмоций. Эмоции часто зависят от контекста, в котором они проявляются. Например, фраза «Мне это не нравится» может быть воспринята как простое выражение мнения в одном контексте, но в другом она может быть истолкована как выражение недовольства. Прагматические аспекты общения, такие как намеки, сарказм и ирония, могут изменить эмоциональную окраску высказывания [3].

Необходимо отметить, что эмоции не являются статичными и могут изменяться в зависимости от различных факторов, таких как социальный контекст, культурные нормы и индивидуальные особенности. Лингвистика эмоций исследует, как эти изменения отражаются в языке. Так, в некоторых культурах определенные эмоции могут считаться более приемлемыми для выражения, чем в других. Это может влиять на выбор слов и фраз, а также на способы выражения эмоций. В одних культурах открытое выражение чувств может быть поощряемо, в то время как в других может считаться неподобающим.

Важным аспектом лингвистики эмоций является изучение невербальных средств коммуникации, таких как жесты, мимика и тон голоса. Эти невербальные элементы могут усилить или изменить эмоциональное сообщение, передаваемое с помощью слов: улыбка может подчеркнуть радость, в то время как нахмуренные брови могут указывать на гнев или недовольство. Исследования невербальных средств коммуникации в контексте эмоций помогает понять, как люди передают и интерпретируют эмоциональные состояния друг друга, используя не только язык, но и другие формы выражения.

Кроме того, лингвистика эмоций активно изучает влияние эмоций на процесс восприятия и понимания языка. Эмоции могут влиять на наше внимание, память и интерпретацию информации: исследования показывают, что эмоцио-

нально насыщенные сообщения легче запоминаются и воспринимаются. Этот факт объясняет, почему истории и анекдоты, содержащие эмоциональные элементы, часто более эффективны в передаче информации. Понимание того, как эмоции влияют на восприятие языка, может иметь важные последствия для различных областей, включая рекламу и психологию [2].

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что лингвистика эмоций – это важная область лингвистики, которая базируется на изучении разных уровней языковой системы. От понимания того, как язык передает и вызывает эмоции, зависит представление о человеческой природе и коммуникации.

***Список литературы***

1. Алдиева М. Ш. Лингвистические средства выражения эмоций в английском языке // Известия Чеченского государственного университета им. А. А. Кадырова. 2019. № 4. С. 132–136.

2. Люсин Д. В. Влияние эмоций на внимание: анализ современных исследований // Когнитивная психология: феномены и проблемы / под ред. В. Ф. Спиридонова. М. : Ленанд, 2014. С. 146–160.

3. Максудова Х. Важная смена парадигмы в лингвистике. Возникновение эмоций в парадигматических и дискурсных исследованиях // Академические исследования в современной науке. 2023. Т. 2, № 12. С. 136–141.

4. Петрова Л. Н. Языковые средства выражения эмоций в английском языке // Научный диалог. 2017. № 6. С. 72–82.

5. Тарасова О. Д. Основные направления исследования эмоций в лингвистике // Вопросы современной лингвистики. 2015. № 3. С. 38–45.

6. Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 29–43.

# СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ДОБРОТА» В АНГЛОЯЗЫЧНОМ СКАЗОЧНОМ ДИСКУРСЕ

***М. Р. Чиркина, Н. А. Аверьянова***

**Аннотация.** Посвящена лексическим, нарративным и стилистическим средствам выражения понятия «Доброта» в англоязычном сказочном дискурсе. Подчеркивается значимость сказок, поскольку они способствуют формированию мирового культурного наследия. Особое внимание уделяется понятию «Доброта», которое присуще большинству сказок, и которое представляет собой важный инструмент для морального воспитания подрастающего поколения.

**Ключевые слова**: дискурс, сказочный дискурс, концепт «Доброта», средства выражения понятия «Доброта»

Сказки играют важную роль в формировании мирового культурного наследия, они являются не только источником развлечения, но и необходимым инструментом нравственного воспитания. Одним из центральных понятий, активно исследуемых в сказочном дискурсе, является «Доброта». Данная статья посвящена анализу средств выражения этого понятия в англоязычных сказках, где доброта выступает как одна из главных тем, формирующих моральные устои и ценности.

В лингвистике дискурс – это связный текст, рассматриваемый в социокультурном контексте. Это не просто набор слов, но сложная коммуникативная деятельность, которая включает в себя не только языковые средства, но и социальные, культурные и исторические факторы, влияющие на создание и интерпретацию текста [4, с. 50].

Сказочный дискурс – это особый тип дискурса, характеризующийся специфическими жанровыми признаками, такими как фантастические элементы, стереотипные персонажи (герой, злодей, помощник и т.д.), повторяющиеся мотивы, дидактическая направленность и наличие морали. Сказочный дискурс также обладает своими языковыми особенностями, такими как использование клише, метафор, гипербол и других средств выразительности [1, с. 101].

Сказочный дискурс интересен для исследования, так как сказки представляют собой идеализированное пространство, в котором моральные ценности, такие как доброта, часто выражены в предельной форме. Это позволяет нам изучить, как культура конструирует и идеализирует представление о доброте. Стоит отметить, что сказки оказывают значительное влияние на формирование мировоззрения и ценностных ориентаций читателей, особенно детей. Анализ того, как доброта представлена в сказках, поможет понять, как эти ценности транслируются из поколения в поколение.

Сказки отражают исторический опыт, культурные установки и представления о мире, свойственные конкретной культуре. Это делает их ценным материалом для изучения лингвокультурных особенностей.

В лингвокультурологии концепт «Доброта» рассматривается как ментальное образование, включающее в себя совокупность знаний, представлений и оценок, связанных с этим понятием в сознании носителей определенной культуры [3, с. 115]. Концепт «Доброта» является сложным и многогранным, он формируется под влиянием исторического опыта, культурных ценностей и индивидуальных представлений. Он может включать в себя эмоциональный, моральный, социальный и поведенческий компоненты.

Доброта – ключевой концепт, используемый в качестве главной моральной категории в сказках, противопоставляясь злу и часто выступая в качестве доминантной движущей силы сюжета. Также она отражает культурные ценности, позволяет понять установки англоязычной культуры [2, с. 205]. Концепт «Доброта» обладает множеством проявлений (сострадание, альтруизм, великодушие и т.д.), что делает его интересным объектом для лингвистического анализа.

В англоязычном сказочном дискурсе понятие «Доброта» выражается разнообразными языковыми и нарративными средствами, которые в совокупности создают целостную картину этого морального качества [5, с. 55]. Эти средства можно разделить на несколько категорий. Во-первых, это лексические средства. В англоязычных сказках доброта часто выражается через тщательно подобранные лексические единицы, среди них существительные: kindness, goodness, mercy, charity, generosity, altruism, pit, например, “Her kindness to the poor was well-known.” Также это прилагательные, описывающие положительные качества персонажей, такие как “kind”, “gentle”, “merciful”, “charitable”, “generous”. Они используются для передачи моральных аспектов их природы. Фразеологизмы и идиомы часто употребляются, чтобы выразить доброту, например, have a heart of gold (иметь золотое сердце), go out of one’s way for someone (стараться для кого-то), например, “He had a heart of gold and always helped those in need.” Есть

несколько глаголов, описывающих действия, связанные с добротой: help, aid, comfort, care for, protect, save, forgive, например, “The fairy helped the girl escape the wicked stepmother.”

Во-вторых, сказки изобилуют стилистическими приемами, которые помогают выразить идею доброты. Это могут быть эпитеты (gentle hands), метафоры и сравнения (“like an angel,” “a ray of sunshine”), метафорическое изображение доброты как света, тепла или защиты: “her kindness shone brightly,” “he was a shield against the darkness”, гиперболы (“her heart was as big as the world,” “he was the kindest person in the land.”), инверсии – изменение порядка слов для придания эмоциональной окраски и подчеркивания значимости доброты, например, “Kind he was, and generous too” и повторы. Они используются для усиления воздействия, например, “She helped, and helped, and helped, never tiring.”

Использование параллелизма и антитезы не является исключением. Они более ярко противопоставляют доброе и злое поведение. Сказки, такие как «Красная Шапочка» (Little Red Riding Hood), демонстрируют это противопоставление между доброй наивной девочкой и хитрым волком, что подчеркивает моральные уроки о доверии и осторожности

В-третьих, нарративные средства также позволяют выразить доброту в полной мере. Это могут быть: действия персонажей, например, “The prince sacrificed his own happiness to save the kingdom.” Также мотивация персонажей, описание причин, побуждающих персонажей к добрым поступкам: любовь, сострадание, чувство долга, желание помочь. Акцент на альтруистические мотивы персонажей, которые действуют в интересах других, не ожидая награды. Например, в сказке Оскара Уайльда «Счастливый принц» Принц был готов помочь каждому, кто находился в трудной ситуации, так и Ласточка, жертвуя собой, раздавала драгоценности нуждающимся людям [6, с. 90]. Доброта может быть выражена через добрые, уважительные и заботливые отношения между персонажами, что также представлено в книге.

В сказочном дискурсе важно явное выражение морального урока, подчеркивающего важность доброты и ее положительные последствия. Оскар Уайльд – яркий представитель английской литературы, который способен выразить в своих произведениях доброту и моральный урок. К примеру, сказка «Счастливый принц» учит, что **истинное счастье и величие заключаются в добрых поступках и сострадании**, а не в материальных благах.

Перспектива, с которой представлены события, позволяет читателю ощутить сострадание и эмпатию к добрым персонажам. Это достигается через диалоги, которые демонстрируют их добрые отношения, поддержку и утешение друг друга. Редьярд Киплинг, английский писатель и поэт, известен своими сказками, которые часто содержат глубокие моральные уроки. Его рассказы о животных и природе, такие как «Книга джунглей», полны примеров добра, дружбы и самопожертвования. «Кабульский рикша» рассказывает о добром рикше, который, несмотря на трудные обстоятельства, всегда готов прийти на помощь тем, кто нуждается. Он проявляет сострадание и доброту, даже когда сталкивается с жадностью и эгоизмом окружающих. В конце концов, его самоотверженные поступки возвращаются к нему сторицей, когда он оказывается в центре доброй судьбы [7, с. 118]. Эта история демонстрирует, что добро, посеянное в сердцах других, неизбежно вернется к вам. Каждая из этих сказок, как и многие другие произведения Киплинга, передает глубокие моральные уроки о добре, дружбе и важности взаимопомощи.

Анализ этих лексических, стилистических и нарративных средств показывает, как культура формирует и транслирует ценности доброты через сказки, воздействуя на сознание читателя и формируя его нравственные ориентиры. Понятие «Доброта» глубоко укоренено в англоязычных культурных ценностях и традициях. Лексические, стилистические и сюжетные средства, используемые авторами, позволяют не только подчеркивать важность доброты, но и формировать у читателей или слушателей представление о ее значимости в жизни. Сказки, таким образом, становятся не только инструментом развлечения, но и носителем моральных уроков, направленных на воспитание доброты в сердцах людей.

***Список литературы***


1. Адоньева С. Б. Сказочный текст и традиционная культура. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. 181 с.
2. Бережкова Д. В. О средствах вербализации концепта «доброта» в английской народной сказке // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. 2020. № 2. С. 200–213.
3. Ковалева Л. В., Коростылева Н. Н. Концепт и способы его реализации в языке: современный методологический подход // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. № 3 (38). С. 112–117.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Изд-во ИТИ Технологии, 2006. 944 с.
5. Ястребова А. Э. Лингвостилистические особенности английских сказок // Научные междисциплинарные исследования. 2021. № 2. С. 54–60.
6. The Happy Prince and Other Tales. Счастливый принц и другие истории. URL: https://imwerden.de/pdf/wilde_the_happy_prince_en_rus_2003__txt.pdf (дата обращения: 01.03.2025).
7. The Jungle Book. URL: https://englishliterature.net/rudyard-kipling/the-jungle-book (дата обращения: 01.03.2025).


# ПРИМЕР ГЛОБАЛИЗАЦИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ГРАЖДАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ


***Е. П. Юртаева, В. С. Гунина, Н. А. Аверьянова***



**Аннотация.** Подробно представлен анализ понятия глобализация в современной научной среде. Данное явление проникает во все сферы деятельности человека. Одним из его примеров является повсеместное использование английского языка. Именно поэтому в данной работе мы разбираем яркие примеры использования англоязычной лексики в повседневной жизни и речи граждан Российской Федерации.



**Ключевые слова**: глобализация, английский язык, бренд, лексика, повседневность


Современные реалии общественной и культурной жизни человечества предполагают изменения во многих сферах его деятельности. На данный момент все больше распространяется такое явление, как глобализация [2, с. 48]. Оно характерно для мира еще с прошлого столетия, когда все страны развивали тесные связи между друг другом. Именно поэтому необходимо подробнее рассмотреть поня-

тие глобализация. По своей сути это достаточно неравномерный процесс, так как одни страны готовы вступить с другими в интеграцию, а некоторые бояться потерять свои культурные особенности и самостоятельность в развитии. Важно отметить, что сама по себе изначально глобализация предполагала в себе интеграцию только экономических отношений, но со временем люди увидели, что она влияет и на остальные сферы жизни в той же мере, что и на экономику. Невозможно определить точно на какую из них она воздействует сильнее. Но глобализация оказывает воздействие на все, хотя ее проявления происходят постепенно.

Если же говорить именно о значении термина, то, например, В. В. Михеев определял его так: «глобализация – развитие экономической и политической взаимозависимости стран и регионов до такого уровня, на котором становится возможной и необходимой постановка вопроса о создании единого мирового правового поля и мировых органов экономического и политического управления» [2, с. 49]. Однако, это определение нельзя назвать целостным по той причине, что как было сказано раннее данный феномен затрагивает и социальную, и духовную сферы жизни людей. Можно даже сказать, что более полноценное понятие выделил М.А. Пешков. По его мнению, «глобализация – процесс сочленения различных компонентов человечества в ходе его эволюции в противоположность процессу дифференциации человечества» [2, с. 49]. Автор не говорит, на какие именно сферы идет разделение, предполагая под этим все возможные элементы, которые могут быть использованы в процессе глобализации.

Из всего сказанного был выявлен тот факт, что элементами глобализации могут быть любые общественные, политические, экономические и другие явления, процессы и события. В особенности это воздействие и интеграция в последние годы стала распространяться и на культурное развитие различных стран. Особенно это отображается на языковой сфере [2, с. 51]. Однако важно отметить, что самымраспространенным языком является английский. Если же говорить именно о ситуации в Российской Федерации, то английский язык является обязательным при обучении в образовательных учреждениях [1, с. 519].

На 2025 год использование лексики английского языка в России можно встретить повсюду в повседневной жизни. Особенно это касается таких сфер, как брендирование, наименование различного рода продукции или же организаций. Особое внимание стоит уделить такой сфере, как «бьюти» индустрия. Даже в самом названии данного сектора рынка уже можно отметить англоязычное влияние, так как с английского языка «beauty» переводится как красота [3, с. 7]. Около 70 % данной сферы является импортной продукцией. Именно поэтому названия брендов косметической продукции представляют из себя англоязычные наименования. К подобного рода примерам можно отнести следующие: «Maybelline», «Mary Kay», «Avon», «MAC», «Charlotte Tilbury», «Estée Lauder Companies», «Max Factor», «Nivea» и так далее.

Если же говорить про бренды, то важно отметить, что большое количество брендов одежды в России преподносится на английском языке из-за большого доверия отечественных потребителей к импортной продукции. В любом торговом центре РФ или же продуктовом магазине можно встретить один из таких брендов, как «Bosco», «Baon», «BORK», «Curtis», «Kari», «Erich Krause», «Faberlic», «Gloria Jeans», «Gee Jay», «INCITY», «Jardin», «TESS» и другие. В целом подобного рода маркетинговый ход необходим для того, чтобы продажи подобного рода продукции были выше. Многие потребители очень часто предпочитают продукцию с ан-

глоязычным названием и даже не знают о том, что производится она отечественными компаниями [4, с. 31].

Но подобного рода примеры встречаются не только в наименованиях продукции или брендов, например, в магазинах на распродажах очень часто можно увидеть такое слово, как «sale» (распродажа). Дополнительно к этому часто встречаются такие слова, как «Open» и «Closed» при входе в какие-либо здания. В общественных местах, особенно в тех, где нельзя курить встречаются знаки с «No Smoking» [1, с. 519].

В целом из-за большого спроса на импортную продукцию большое количество производителей создает продукцию с различного рода надписями на английском языке, особое внимание уделяется повседневным лексемам: «Love» (любовь), «Freedom» (свобода), «Stay Cool» (оставайся крутым), «Just Do It» (просто сделай это) – слоган Nike. Подобного рода обозначения даже для обывателей делают продукцию в их понимании более «модной» [5, с. 70].

Кроме того, важно вспомнить и тот факт, что сейчас у всех людей есть электронные гаджеты, которыми они пользуются повсеместно, в каждом из них есть функции смены языка. Но важно другое, огромное количество приложений имеют англоязычные наименования, а также изначально их интерфейс настроен на английском языке из-за его повсеместной распространенности. Часто в некоторых социальных сетях или же в целом в Интернете можно встретить такие англоязычные термины, как: «Like» (лайк), «Share» (поделиться), «Comment» (комментарий), «Post» (пост), «Story», «Hashtag» (хэштег) [6, с. 150]. Важно отметить, что данные лексемы изначально пришли в русский язык из английского и сохранились в нем путем транскрибирования [8, с. 7].

Если же говорить о музыкальной индустрии, то важное значение отдается достаточно частому внедрению англоязычной лексики в песни русских музыкантов. Это явление достаточно часто отображается в реп- и поп-музыке. Данные слова очень часто несут в себе цензурный подтекст, так как некоторые слова нежелательно использовать в песнях, из-за чего их заменяют английскими [7, с. 74]. Однако достаточно часто подобного рода замены делаются для сохранения последовательности, рифмы и ритма в песенных произведениях. В этом случае можно выделить следующие примеры:

1. «Вздор. Ссора. I'm sorry. Глаза в глаза. Слово в слово. И это соло на саксофоне Босанова босиком по холодному полу» («Босанова», Баста);

2. «American boy, American boy, American joy, American boy for all this tim. American boy, уеду с тобой. Уеду с тобой, Москва прощай, American boy ой, ой, уеду с тобой. American boy» («American boy», Комбинация);

Если же мы вернемся к гаджетам, то стоит отметить то, что англоязычная лексика часто используется при обозначении названий устройств и определенных функций, которые эти устройства в себе несут. Например: «Smartphone» (смартфон), «Bluetooth», «Wi-Fi», «AirPods» (наушники от Apple), «App Store» (магазин приложений), «Touch ID» (сканер отпечатка пальца). Помимо этого, очень часто даже кнопки на электронных устройства подписаны на английском: «Power», «Volume», «Settings» [7, с. 76].

В целом из-за глобализации большое количество знаков и отобразительных обозначений на территории Российской Федерации дублируются как на русском, так и на английском языках. Особое внимание этому уделяется в названиях улиц, которые специально переводятся на английский, инструкций в общественных

транспортах и банках, т.е. в тех местах, где можно встретить большое количество иностранных туристов. В некоторых заведениях общественного питания меню дублируется на двух языках. Кроме того, важное внимание уделяется и знакам дорожного движения. Если же говорить более конкретно про инструкции, то даже в лекарственных средствах инструкция предоставляется минимум на двух языках. Именно поэтому практически каждый человек в России каждый день сталкивается с англоязычной средой [7, с. 74].

Таким образом, каждый гражданин Российской Федерации имеет определенный лексический запас английского языка из-за постоянного и повсеместного его использования в повседневной жизни. Особое внимание уделяется следующим сферам: пища, транспорт, инструкции к определенной продукции, особое значение уделяется лекарственным средствам, одежда. В этом случае сейчас практическим повсюду можно встретить английский язык, который окружает людей повсюду, так как затрагивает основные сферы жизнедеятельности человека.

### *Список литературы*


1. Абдусаламов М. М. Насколько «Глобален» и управляем английский язык в современном мире? // МНКО. 2020. № 3 (82). С. 518–520.
2. Дробот Г. А. Глобализация: понятие, этапы, противоречия, оценки // Социально-гуманитарные знания. 2008. № 2. С. 47–54.
3. Кабакчи В. В. Английский язык межкультурного общения. СПб. : Наука, 1993. С. 7.
4. Кудинова Е. О. Прошлое, настоящее и будущее английского языка // Филология и лингвистика. 2019. № 3 (12). С. 29–33.
5. Лобковская Л. П. К вопросу о распространении английского языка в современном мире // Культурная жизнь Юга России. 2013. № 1. С. 68–72.
6. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов. М. : Наука, 1982. С. 147–154.
7. Михина А. Э., Воронченко Т. В. Диалог культур: английский язык в повседневной среде российского города // Вестник ЗабГУ. 2012. № 9. С. 73–79.
8. Шаповалов Ю. А. Взаимодействие культурно-исторических и собственно языковых факторов в процессе заимствования языковых единиц : автореф. дис. … канд. филол. наук. Саратов, 2003. С. 4–15.

# Раздел 3
# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

## ГИА 9 ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

***Е. Ю. Алёшина***

**Аннотация.** Рассмотрены основные проблемы, которые обнаружили результаты ОГЭ по иностранному языку. Проблемы имеют отношение как к уровню сформированности коммуникативной компетенции, так и к уровню сформированности метапредметных умений и навыков. Намечены некоторые варианты решения этих проблем.

**Ключевые слова**: ОГЭ, ГИА, иностранный язык, коммуникативная компетенция

Основной государственный экзамен (ОГЭ) представляет собой «форму государственной итоговой аттестации, проводимой в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ основного общего образования требованиям федерального государственного стандарта» [2]. ОГЭ по иностранным языкам является экзаменом по выбору, призванным выявить у обучающихся уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Задания ОГЭ, контрольно-измерительные материалы, имеют стандартизированную форму.

В КИМ ОГЭ 2024 года, как и в КИМ прошлых лет были представлены тексты разной жанрово-стилистической принадлежности. Так, в разделе 1 («задания по аудированию») были приведены высказывания собеседников в распространённых стандартных ситуациях повседневного общения, тексты в жанре радиоинтервью, а также тексты информационно-прагматического характера. В разделе 2 («задания по чтению») использовались информационные и научно-популярные тексты. Как и в прошлые годы, в разделах 2 и 3 присутствовали тексты, содержащие социокультурную информацию о странах изучаемого языка и известных личностях стран изучаемого языка. Задание 35 (электронное письмо), а также задания устной части как задания с развёрнутым ответом отличались личной ориентированностью.

Анализ результатов экзамена по английскому языку позволяет считать, что большинство выпускников средней основной школы города Пензы и Пензенской области продемонстрировали хороший уровень подготовки к экзамену. По сравнению с прошлым годом наблюдалась положительная динамика результатов экзамена: уменьшилось количество обучающихся, получивших удовлетворительные и неудовлетворительные оценки, повысилось качество обучения (91,43 %, что на 15 % выше прошлого года) [1].

Показатели выполнения заданий по аудированию на понимание в прослушанном тексте запрашиваемой информации (85,9 %), понимание основного содержания прослушанного текста (84,5 %) по английскому языку свидетельствуют о достаточном уровне сформированности соответствующих умений. Задания на понимание в прослушанном тексте запрашиваемой информации и представление её в виде несплошного текста (таблицы) выполнены хуже (70,65 %) [1].

Достаточному уровню сформированности компетенции соответствуют показатели выполнения заданий по чтению, как базового, так и повышенного уровней сложности (86,4 % – 88,4 %) [1].

В то же время, нельзя считать высоким средний показатель уровня сформированности умений в лексико-грамматических заданиях на образование и употребление родственного слова нужной части речи с использованием аффиксации в коммуникативно-значимом контексте (от 58,6 % до 92,5 %).

Продуктивные задания с развернутыми ответами (письмо и устная речь) выполнены несколько хуже, чем рецептивные аудирование и чтение («Письмо» – 84,15 %, «Говорение» – 81,66 %). Показатели по критерию лексико-грамматического оформления речи в электронном письме сравнительно низкие во всех группах учащихся: 0 в группе учащихся, получивших «2», 14,9 % в группе учащихся, получивших «3», 41,2 % в группе учащихся, получивших «4» и 75,5 % в группе учащихся, получивших «5». Приведенные показатели свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности лексико-грамматических навыков у учащихся. Типичные ошибки в написании электронного письма включают отсутствие артиклей или неправильное их употребление, ошибки на согласование времен, неправильное употребление форм после глагола like, ошибочное употребление слов, орфографические ошибки, а также отсутствие запятых после вводных конструкций.

В разделе «Говорение» средний процент выполнения задания по чтению текста вслух составил 81,7 %. Показатели по следующему заданию, условному диалогу-расспросу, в группе учащихся получивших «2» оказались еще ниже и составили 10 %. При этом общий показатель выполнения данного задания составил 80,1 %. Участники, не справившиеся с данным заданием, давали ответы, не соответствующие заданным вопросам, а также допускали ошибки, препятствующие пониманию ответа. Тематическое монологическое высказывание с вербальной опорой показало следующие средние проценты выполнения – по критерию решение коммуникативной задачи 80 %, по критерию организации высказывания 81,7 %, по критерию языковое оформление высказывания 55,6 %. В группе учащихся, получивших «2» процент выполнения (20 %) по первому и второму критериям свидетельствует о несформированности умений организации устного высказывания. Самые низкие показатели по критерию языкового оформления высказывания: в группе учащихся, получивших «2» – 10 %, в группе учащихся, получивших «3» – 46 %, в группе учащихся, получивших «5» – 80,3 %. Типичные ошибки, допущенные учащимися, включают: пропуск глагола-связки (is), ошибки в употреблении Present Continuous, неумение употреблять конструкцию I would like для выражения модальности, а также отсутствие основного ответа на вопрос, который должен предшествовать аргументам в высказывании.

Вероятными причинами затруднений и типичных ошибок обучающихся являются несформированность у участников экзамена как собственно коммуникативных умений, так и метапредметных умений, предполагающих работу с информацией, ее анализ, трансформацию, создание новой информации с вербальной опорой в тексте. Помимо собственно обучения языку – формирования коммуникативной компетенции, необходимо формировать у школьников навыки самооценки и самокоррекции путем рефлексии и самоанализа. Адекватная оценка собственного уровня владения языком поможет школьнику более эффективно организовать работу по решению имеющихся проблем в языковой подготовке.

В процессе формирования коммуникативной компетенции для повышения результативности ответов обучающихся на экзамене следует дополнить материал УМК упражнениями на понимание содержания прослушанного текста; учить оперировать различными стратегиями аудирования; при обучении грамматике особое внимание следует уделить употреблению временных форм в активном и пассивном залогах, артиклей, формированию навыков словообразования путем выполнения упражнений различного типа; при обучении написанию электронного письма необходимо уделять особое внимание формированию пунктуационных и орфографических навыков учащихся, грамматике и выбору лексики.

При подготовке обучающихся к выполнению заданий устной части особое внимание следует уделить формированию произносительных навыков, технике чтения с учетом интонационных особенностей коммуникативных типов предложений иностранного языка.

При этом задача подготовки к ГИА не должна сводиться только к выполнению пробных тестирований из учебных пособий или с сайтов. Выявленные проблемы свидетельствуют о системных проблемах в подготовке школьников, основным из которых является недостаточный уровень сформированности лексико-грамматических навыков.

Для повышения эффективности учебного процесса в ходе преподавания иностранных языков необходимо внедрение современных приемов и технологий организации освоения учебного материала обучающимися (технология критериального оценивания, технология креативного письма и др.), а также заданий творческого характера (например, составить рассказ по пословице, описать картинку и т.п.).

Необходимо проанализировать и обсудить результаты ОГЭ на заседаниях методических объединений учителей, использовать сделанные выводы в процессе организации планирования своей работы, а также осуществлять постоянный мониторинг уровня образовательных результатов учащихся в процессе освоения предметного содержания основной образовательной программы по иностранным языкам.

***Список литературы***

1. Алёшина Е. Ю., Тулебаева И. В. Статистико-аналитический отчет о результатах государственной итоговой аттестации по английскому языку в 2024 году в Пензенской области. Пенза, 2024.

2. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2025 году основного государственного экзамена по иностранному языку. М. : ФИПИ, 2024.

# КРИТЕРИАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ)

***С. А. Андреева, М. А. Волчкова, Ю. А. Шурыгина***

**Аннотация.** Обоснована необходимость развития системы критериального оценивания, а также роль критериального оценивания учебных достижений школьников на примере обучения смысловому чтению.

**Ключевые слова**: контроль, критериальное оценивание, критериальная система оценивания учебных достижений

В рамках развития современной системы образования чётко выделяется тенденция рассмотрения оценивания познавательной деятельности обучающихся сквозь «призму» дидактических функций контроля. Особое внимание проектируется на формировании и развитии у учащихся навыков и знаний для решения концептуальной жизненной ситуации, в рамках которых оценивается уровень сформированности личностных качеств.

Одним из ключевых элементов контроля является оценка, которая реализуется в ходе проведения проверки. Важнейшей формой педагогического контроля деятельности обучающихся выступает критериальное оценивания, являющееся основой для выставления оценки учащимся.

Термин «критериальное оценивание» был впервые введён Робертом Глейзером во второй половине XX века. Критериальное оценивание заключается в описании типичных моделей поведения и процессе, который способствует выявлению соответствия между достигнутыми и возможными уровнями знаний учащихся.

Критериальное оценивание предполагает заранее известные всем субъектам образовательного процесса критерии оценивания, которые исключают возможность субъективности при выставлении оценок обучающимся. Дает доступ к образовательному процессу различным субъектам образовательного процесса.

Учитель приобретает систему положений, способствующих планированию и коррекции процесса обучения и мониторингу изменений образовательных результатов обучающихся, что позволяет выстраивать траекторию обучения ученика с учётом его индивидуальных особенностей.

В рамках развития системы критериального оценивания родители получают возможность отслеживать прогресс образовательной деятельности ребёнка.

Цели и задачи обучения становятся понятными для учащихся, что, в свою очередь, способствует достижению поставленных целей. У обучающихся формируются навыки самооценивания, которые способствуют непосредственному включению учащихся в систему образовательного процесса. Так, обучающиеся приобретают способности выстраивать собственную программу учебной деятельности, за счёт осознания их места в «школьной системе», а также обязанностей, возложенных на них.

Критериальная система оценивания учебных достижений предполагает сравнение достижений каждого учащегося с коллективно выработанными, четко определенными критериями. Это дает возможность включить в процесс оценивания всех участников образовательных отношений, делает очевидным, прозрачным и объективным механизм выставления отметок, формирует готовность и способность контролировать и оценивать свою деятельность, позволяет отрефлексировать обучающимся свой прогресс в ходе обучения и установить, а затем и устранить причины возникновения трудностей.

Различают два вида критериального оценивания: формирующее и суммативное (итоговое).

Ю. В. Ветошкина утверждает, что «формирующее оценивание – оценивание, осуществляемое в процессе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, а также поведение учащегося, дается обратная связь по итогам обучения [2]. Формирующее оценивание достигается в результате ориентации учителя и учащихся не только на количественные показатели, но и на качественный анализ образовательной деятельности. Данный вид оценивания используется для определения степени усвоения материала.

Формирующее оценивание можно использовать, чтобы оценить готовность учащихся к образовательной деятельности, поддержать самостоятельность и взаимодействие, обеспечить диагностическую обратную связь ученикам и учителям, отслеживать прогресс в обучении.

Кроме того, методисты выделяют суммативное оценивание.

Так, Ж. А. Абекова пишет, что «суммативное оценивание – определение уровня сформированности знаний и учебных навыков при завершении изучения определённого блока учебной информации [1, с. 6]. Суммативное оценивание используется для оценки общего уровня успеваемости учащихся. Суммативное оценивание – это привычный нам вид оценивания, которое предполагает проведение различного вида контрольных и проверочных работ. Суммативное оценивание проводится по завершении изучения тем учебных программ, определённого учебного периода (четверть, триместр, полугодие, учебный год) с выставлением баллов и оценок. Исходя из этого, суммативное оценивание подразделяется на:

− суммативное оценивание за раздел, которое проводится учителем 2–3 раза в каждой четверти;

− суммативное оценивание за четверть, которое осуществляется учителем по завершении каждой четверти;

− суммативное оценивание за уровень образование, которое проводится внешней организацией после начальной, основной и старшей школ.

Результатом суммативного оценивания за раздел и за четверть является оценка по итогам каждой четверти. Оценка, полученная по итогу четверти, влияет на формирование оценки, полученной по итогам учебного года, что в свою очередь, в сочетании с суммативным оцениванием за уровень образования оказывает влияние на итоговую оценку в аттестат.

Критериальное оценивание способствует формированию учебно-познавательной (метапредметной) компетентности учащихся. Учебно-познавательная компетентность – это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической методологической и общеучебной деятельности; сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии и самооценки.

Субъективизм школьной отметки остается одной из ключевых проблем в оценивании. Проблему оценивания учебных достижений учащихся можно решить путем формирования критериальной оценки результатов освоения учащимися основных образовательных программ.

В системе образования Российской Федерции большое значение придаётся формированию культуры чтения. В области иностранных языков формирование и развитие способности к чтению является одной из ключевых задач языковой деятельности.

Чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой процесс восприятия и активной переработки информации в графически зафиксированной системе языка. Одним из видов чтения по целям является смысловое чтение, ориентированное на понимание и интерпретацию текста с целью получения информации. Ведущий аспект обучения смысловому чтению – есть глубокое проникновение в заложенный смысл, а также умение анализировать, максимально точно понять содержание прочитанного.

Можно выделить следующие этапы смыслового чтения:

1. Знакомство с текстом. Данный этап направлен на формирование мотивации и снятие возможных фонетических трудностей путём отработки незнакомых

лексических единиц, а также работами с заголовком и иллюстрациями к тексту (при наличии).

2. Непосредственная работа с текстом. На данном этапе осуществляется чтение текста и работа над его лексико-грамматическим материалом. Перед учащимися ставится задача понять основное содержание прочитанного.

3. Анализ. Суть данного этапа заключается в развитии языковой догадки, позволяющей оценить степень понимания прочитанного.

Формирование и развитие у учащихся основ читательской грамотности становится приоритетной задачей в обучении современного школьника.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования выявляет основные умения смыслового чтения:

- умение осмысливать цели чтения;
- умение выбирать вид чтения в зависимости от его цели;
- умение извлекать необходимую информацию из прослушанных текстов различных жанров;
- умение определять основную и второстепенную информацию;
- умение свободно ориентироваться и воспринимать тексты художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей;
- умение понимать и адекватно оценивать языковые средства массовой информации [3].

Таким образом, возрастает значимость диагностики уровня сформированности выше указанных умений и навыков.

Критериями оценивания сформированности навыков смыслового чтения на примере группы метапредметных результатов являются:

В рамках поиска информации и понимания прочитанного можно выделить:

- Умение определять тему и главную мысль текста;
- Умение составлять план текста;
- Умение восстанавливать последовательность событий;
- Умение отвечать на вопросы по содержанию текста;
- Умение определять тип, стиль текста.

В рамках интерпретации информации выделяют умение объяснять новые (незнакомые) слова, опираясь на контекст. В рамках оценки полученной информации рассматривают умение устно высказывать своё отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний.

Важно отметить, что обучение чтению должно быть максимально приближено к условиям реальной жизни, в которых обучающимся могут понадобиться данные умения. Таким образом, критериальное оценивание смыслового чтения позволяет установить соответствие образовательных результатов учащихся целям обучения.

### *Список литературы*

1. Абекова Ж. А., Оралбаев А. Б., Бердалиева М., Избасарова Ж. К. Технология критериального оценивания, методика ее применения в учебном процессе // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2-2. С. 215–218.

2. Крылова О. Н., Бойцова Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе. СПб. : Каро, 2015. 124 с.

3. URL: https://docs.cntd.ru/document/607175848

# ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

***М. А. Анисимова, Т. А. Разуваева***

**Аннотация.** Рассматривается роль цифровых технологий в обучении технике чтения на английском языке. Подчеркивается, что использование мультимедийных ресурсов, геймификации, искусственного интеллекта и адаптивных платформ способствует более гибкому и персонализированному обучению, повышая мотивацию и вовлеченность учащихся. Приводятся примеры онлайн-ресурсов, таких как KizPhonics и WordWall, а также рекомендации по эффективному использованию цифровых инструментов в учебном процессе.

**Ключевые слова**: цифровые технологии, обучение чтению, английский язык, мультимедийные ресурсы, интерактивные платформы, мотивация учащихся

Обучение чтению начинается с обучения технике чтения, благодаря которой обеспечивается перцептивное восприятие и смысловая переработка графически закодированной информации. Без сформированной техники чтения понимание текста может не состояться. Минимальной единицей обучения чтению является слово, которое позволяет, учащимся овладевать техникой чтения – озвучиванием графического образа слова согласно правилам чтения или путем запоминания самого образа слова и соотнесения его со значением. На начальном этапе обучения чтению необходимо формировать технику чтения вслух, поскольку навыки и умения чтения еще не сформированы, поэтому без проговаривания вслух не реализуется стадия понимания информации. Постепенно необходимо увеличивать единицу воспринимаемого текста до синтагмы уже к концу первого года обучения, а также фокусироваться на формировании умений понимания прочитанной информации.

Цифровые технологии играют ключевую роль в развитии навыков техники чтения на английском языке, превращая обучение в более доступный и интерактивный процесс, который легко адаптируется под нужды каждого ученика. Эти технологии значительно расширяют возможности традиционных методов, таких как работа с печатными текстами или чтение вслух, добавляя мультимодальные элементы, включая видео, игровые механики и искусственный интеллект. Такой подход повышает мотивацию и вовлечённость учащихся.

Еще в 1997 г. методисты М. Уоршауэр и П.Ф. Уиттекер выделили несколько причин для применения цифровых технологий в изучении языков [3, с. 27]:

1. Онлайн-коммуникация способствует глубокому освоению языка, так как электронный дискурс сложнее устного в лексическом и синтаксическом плане;
2. Создание аутентичных условий для письма, через обмен сообщениями с другими пользователями;
3. Повышение мотивации учащихся;
4. Развитие навыков работы в Интернете, что важно для профессионального роста.

В. М. Филатов отмечает, что внедрение цифровых инструментов в преподавание иностранных языков помогает решить важные проблемы образовательного процесса: сокращает временной разрыв между усвоением нового материала и контролем результатов, обеспечивает индивидуальный подход к обучению и улучшает процесс самостоятельной работы обучающихся [2, с. 238].

Для эффективного обучения чтению важно учитывать психологические особенности детей 7–8 лет. В этом возрасте дети испытывают трудности с кратковременной памятью, им сложно долго удерживать внимание на одной задаче.

Также наблюдается недостаточно развитое логическое мышление, неусидчивость и быстрая потеря мотивации. Эти факторы затрудняют распознавание типов слогов, запоминание правил чтения и идентификацию исключений в английских словах [1, с. 135]. Восприятие, внимание и память преимущественно имеют непроизвольный характер, поэтому зачастую учащиеся проговаривают предложения на русском языке, хотя намеревались это сделать на иностранном языке. Запоминание осуществляется в результате многократного повторения без осознания смысла, младшему школьнику проще заучить наизусть, чем выражать мысли своими словами. Трудности обучения иностранному языку на начальном этапе также обусловлены необходимостью адаптации в новой псевдоязыковой среде. Таким образом, обучение чтению младших школьников на иностранном языке с непосредственным пониманием является сложным и многогранным процессом, так как процесс овладения чтением затруднен в начальных классах даже на родном языке.

Проведенный анализ имеющихся учебных платформ и дальнейшее их применение в собственной педагогической деятельности позволяет рекомендовать некоторые учебные онлайн-ресурсы:

(1) KizPhonics (https://www.kizphonics.com/) – это онлайн-ресурс, специализирующийся на обучении детей чтению через фонетику. Он предоставляет упражнения, которые помогают учащимся распознавать звуки и их сочетания в английских словах. Ресурс включает разнообразные игры, которые делают процесс обучения увлекательным и интерактивным. Например, в упражнении «Звуки букв» ребенок слушает и визуализирует звуки отдельных букв или буквосочетаний, что способствует лучшему запоминанию правильного произношения и помогает улучшить технику чтения. Учитель может предложить учащимся пройти через серию упражнений, начиная с распознавания простых звуков и заканчивая сложными сочетаниями букв. В процессе выполнения задания учитель может отслеживать успехи каждого ученика, предоставляя индивидуальные рекомендации по улучшению.

(2) Сервис WordWall (https://wordwall.net/) позволяет создавать и использовать интерактивные игры для изучения различных аспектов английского языка, включая чтение. Он предлагает множество шаблонов для создания различных видов заданий: от тестов до активных игр, например, «пазлы», «кроссворды» или «визуальные ассоциации». Эти игры способствуют развитию навыков быстрого и точного распознавания слов, улучшая способность детей воспринимать и понимать тексты. Учитель может создать кроссворд, где ученики должны подобрать слова, соответствующие картинкам или переводу. Также подойдет игра «Секретные слова», в которой нужно собрать слово из набора букв, чтобы закрепить навыки чтения и запомнить правильное написание.

(3) Starfall (https://www.starfall.com/h/) – ресурс для начинающих читателей, предлагающий красочные интерактивные материалы, направленные на развитие навыков чтения и фонематического слуха. Учащиеся могут слушать, читать и повторять тексты, которые постепенно усложняются. Это помогает выстраивать обучение от простых слов до более сложных текстов, а также улучшать аудирование через прослушивание слов и предложений. Учитель может предложить ученикам пройти несколько уровней упражнений на сайте, начиная с простых слов и заканчивая короткими историями. Каждый уровень включает вопросы по прочитанному, что развивает как навыкитехники чтения, так и умения понимания текста.

Геймифицированные платформы, такие как Duolingo, ReadTheory и Kahoot!, добавляют игровые элементы, создавая систему поощрений и соревнований, что мотивирует к регулярным занятиям.

Для более эффективного использования цифровых технологий в обучении предлагаем следующие рекомендации:

– занятие должно сохранять структуру традиционного урока (цели, методы, формы работы);

– содержание уроков должно быть доступным, интересным и информативным;

– учитель должен тщательно готовиться к уроку, подбирая и прорабатывая учебный материал, так как аутентичные мультимедийные ресурсы часто не включают готовых заданий и могут быть сложными для восприятия;

– задания должны быть не только репродуктивными, но и творческими, чтобы стимулировать познавательный интерес и активировать творческий потенциал обучающихся;

– для снижения зрительной нагрузки следует использовать больше материалов из традиционных бумажных учебников;

– тайм-менеджмент важен как для учителя, так и для обучающихся, чтобы эффективно распределить время на уроках и для выполнения домашних заданий.

Цифровые технологии значительно изменяют обучение чтению на английском языке, делая его гибким, доступным и эффективным. Они позволяют учитывать индивидуальные потребности учащихся, повышая их мотивацию и вовлечённость. Интерактивные платформы, искусственный интеллект, мультимедийные ресурсы и адаптивные тексты помогают развивать навыки чтения, важные для общения и профессионального роста. В условиях быстрого развития технологий их роль в обучении будет только усиливаться.

***Список литературы***

1. Королева Е. В., Шубякова В. М. Использование цифровых инструментов при обучении технике чтения на уроках иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 135–138.

2. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов педагогических колледжей. Серия: Среднее профессиональное образование. Ростов н/Д. : Феникс, 2004. С. 238–247.

3. Warschauer M. The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers // TESL Reporter. 1997. Vol. 30 (1). P. 27–33.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***А. Р. Бадаева, Д. В. Дмитриев***

**Аннотация.** Рассматривается использование образовательных веб-ресурсов при обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе. Анализируется понятие и классификация веб-ресурсов, их преимущества и возможные трудности при работе с ними. Приводятся примеры веб-ресурсов для использования в процессе обучения иностранному языку.

**Ключевые слова**: образовательные веб-ресурсы, английский язык, интерактивные упражнения

В условиях современного образовательного процесса использование образовательных веб-ресурсов становится всё более актуальным. Эти ресурсы способствуют повышению мотивации учащихся, развитию их коммуникативных навыков и улучшению качества обучения.

Говоря об образовательных ресурсах, подразумевают широкий спектр медиапроектов, направленных на расширение кругозора, повышение уровня грамотности, освоение прикладных навыков и умений в различных сферах человеческой деятельности. Сочетание слов «образовательный ресурс» (от французского слова «ressourse» – вспомогательное средство) означает различные вспомогательные источники учебно-воспитательной информации [3].

Образовательные веб-ресурсы представляют собой совокупность информационных и методических материалов, размещённых в сети Интернет и предназначенных для использования в образовательном процессе. К ним относятся электронные учебники, интерактивные упражнения, видеоуроки, онлайн-тесты и другие материалы, способствующие усвоению учебного материала.

Использование веб-ресурсов решает множество дидактических задач:

1. Веб-ресурсы облегчили поиск информации;
2. Информация, получаемая из веб-источников всегда новая, так как обновляется в соответствии с происходящими изменениями в различных сферах;
3. Использование аутентичных веб-ресурсов способствует повышению мотивации учеников, то есть служит стимулом к изучению иностранного языка;
4. Веб-ресурсы дают возможность слушать аудио носителей языка, что позволяет совершенствовать навыки аудирования;
5. Веб-ресурсы содействует общему развитию, то есть развитию и ученика, и учителя;
6. Веб-источники дают простор для импровизации, отхода от традиционного метода ведения урока [5].

Каждый образовательный ресурс можно классифицировать по тому или иному признаку. На сегодняшний день предлагаются различные подходы к классифицированию электронных образовательных ресурсов. Единую классификацию для них однозначно определить практически невозможно. Объясняется это вариативностью направлений, которые могут охватить электронные образовательные ресурсы, а также их многообразием.

Образовательные веб-ресурсы можно квалифицировать по следующим показателям:

- по виду образовательной деятельности;
- по функции, выполняемой в образовательном процессе;
- по типу;
- по степени интерактивности.
- по характеру предоставляемой информации [4].

Использование веб-ресурсов в обучении английскому языку имеет ряд преимуществ. Во-первых, доступность: веб-ресурсы доступны в любое время и из любого места, что позволяет учащимся заниматься самостоятельно, не ограничиваясь рамками школьного расписания.

Во-вторых, интерактивность: интерактивные упражнения и игры способствуют активному усвоению материала, повышают интерес к предмету и развивают навыки самостоятельной работы.

И, в-третьих, актуальность информации: веб-ресурсы постоянно обновляются, что позволяет учащимся быть в курсе современных тенденций и новинок в области изучения английского языка.

О. В. Амелина провела исследование эффективности применения электронных ресурсов в образовательном процессе, доказав, что они:

1. Увеличивают познавательную активность учащихся.

2. Обеспечивают положительную мотивацию обучения.

3. Формируют навыков самостоятельной работы и исследовательской деятельности [1, с. 50].

Из этого следует, что использование веб-ресурсов на уроках английского языка значительно расширяет возможности для обучения и развития языковых навыков. Интерактивные упражнения, видео- и аудиоматериалы, онлайн-словари, образовательные игры, платформы для общения, онлайн-курсы, создание проектов и доступ к аутентичным материалам делают процесс обучения более разнообразным, увлекательным и эффективным. Веб-ресурсы позволяют учащимся получать мгновенную обратную связь, практиковать навыки в реальных условиях и развивать уверенность в использовании языка. Важно, чтобы учителя умели интегрировать эти ресурсы в учебный процесс и использовать их в сочетании с традиционными методами обучения для достижения наилучших результатов.

Несмотря на значительные преимущества использования образовательных веб-ресурсов в обучении английскому языку, существуют и определенные трудности, которые необходимо учитывать и преодолевать. Основные проблемы включают технические ограничения, такие как недостаточное оснащение школ современными компьютерами и низкая скорость Интернет-соединения, что затрудняет доступ к веб-ресурсам. Кроме того, не все учителя обладают достаточными навыками для эффективного использования этих ресурсов в учебном процессе, что требует дополнительного обучения. Еще одной значительной проблемой является информационная перегрузка: избыток информации и разнообразие веб-ресурсов могут дезориентировать учащихся, снижая эффективность обучения. Для успешной интеграции веб-ресурсов в образовательный процесс необходимо комплексное решение этих проблем, включающее улучшение технической инфраструктуры, обучение учителей и тщательный отбор качественных образовательных материалов.

Примером образовательных веб-ресурсов может быть Quizlet – платформа для создания и использования учебных карточек и тестов. Она позволяет учителям и ученикам создавать наборы карточек для изучения слов и фраз. Данная платформа поддерживает различные режимы обучения, такие как игры и тесты, которые помогают запоминать новые слова. Учителя могут создавать классы и делиться наборами карточек со своими учениками. Преимущества платформы Quizlet в том, что она удобна для повторения и закрепления лексики, доступен на различных устройствах, позволяет учителям отслеживать прогресс учеников.

Таким образом, мы видим, что использование веб-ресурсов в процессе обучения становится требованием реальности, вызванной информационно-технологической грамотностью обучающихся. Умение подбирать веб-ресурсы, использовать их в соответствии с возможностями учащихся, а также работать с предложенным арсеналом инструментом, позволяет учителю значительно повысить эффективность обучения.

*Список литературы*

1. Амелина О. В. ЭОР НП (Электронные образовательные ресурсы нового поколения) как способ повышения эффективности процесса обучения на уроках истории, реализация деятельностного метода обучения // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 2 (20). С. 48–51.

2. Грин Н. В. Интернет как средство обучения // Успехи современного естествознания. 2013. № 5. С. 59–61. URL: https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=31672

3. Жукова Е. А. Образовательные онлайн-ресурсы: определение и виды // Молодой ученый. 2017. № 19 (153). С. 18–20. URL: https://moluch.ru/archive/153/43431/

4. Миняева А. Г. Виды электронных образовательных ресурсов // Молодой ученый. 2021. № 27 (369). С. 258–261. URL: https://moluch.ru/archive/369/83083/

5. Хасянова З. С., Гарипова Л. Р., Шамшур Р. Р. Использование образовательных веб-ресурсов в обучении английскому языку в общеобразовательной школе // Педагогика: призвание, опыт, инновации. : сб. ст. Международного научно-исследовательского конкурса. 2024. С. 18–22. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_68645828_35997445.pdf

# РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ВОВЛЕЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***А. А. Байкова, О. А. Павлова***

**Аннотация.** Рассматривается понятие «ролевая игра», анализируется влияние ролевой игры на вовлеченность и мотивацию обучающихся на уроках иностранного языка и показывается пример данного процесса в 9-х классах.

**Ключевые слова**: театральная педагогика, ролевая игра, мотивация, вовлеченность, коммуникативные навыки, взаимодействие

Театральная педагогика считается одним из направлений педагогической науки и практики. Она обладает достаточно широкой методологическая базой, которая создавалась в течение многих веков становления этого педагогического направления, что в XXI веке может явиться основанием выделения театральной педагогики как самостоятельной науки в русле педагогического знания.

Театр может быть, как уроком, так и интересной игрой, а также способом погружения в другой мир и открытием неизведанных граней прошлого и современности. Он помогает перенимать через общение нравственные и научные истины, учит быть собой и перевоплощаться в других героев, проживать разные жизни, духовные ипостаси, переживать драматические испытания характера. Другими словами, театральную деятельность можно называть путем ребенка в общечеловеческую культуру, к нравственным ценностям своего общества [1, с. 42].

Применение школьной театральной педагогики на уроках английского языка имеет большую актуальность, т.к. это помогает учащимся развивать навыки общения на английском языке, улучшать произношение, понимание речи и восприятие культуры страны, где используется данный язык. Через театральные упражнения и игры ученики могут более эффективно запоминать новые слова

и выражения, а также применять их на практике. Также использование театральных элементов на уроках английского языка способствует развитию самоуверенности, творческого мышления и умения работать в команде. Школьная театральная педагогика может быть очень полезным методом обучения английскому языку, который делает процесс обучения более интересным, эффективным и запоминающимся для учащихся [1, с. 44].

Театральная педагогика предлагает различные приемы, которые можно использовать в обучении иностранному языку. Одним из ведущих инструментов, способствующих росту мотивации учеников и вовлеченности в процесс обучения, является ролевая игра.

Ролевая игра – инструмент театральной педагогики, при котором учащиеся принимают на себя определенные роли и взаимодействуют в рамках заданного сценария или импровизированной ситуации. Данный термин рассматривался многими учеными.

Например, Л. С. Выготский считал, что обучение через взаимодействие (социальное обучение) способствует более эффективному усвоению языка. В ролевой игре учащиеся взаимодействуют друг с другом, что улучшает их языковую компетенцию.

А. Д. Нунан утверждал, что ролевые игры способствуют развитию аутентичных языковых навыков и позволяют использовать английский язык в реалистичных контекстах [2, с. 51]. В связи с этим можно сделать вывод, что в контексте обучения английскому языку ролевая игра позволяет учащимся использовать язык ситуативно и спонтанно, развивать коммуникативные навыки, совершенствовать произношение и грамматическую точность.

Ролевые игры можно классифицировать следующим образом:

Имитационные игры (Simulation Games) –ученики воспроизводят реальные ситуации (например, общение в ресторане, переговоры с клиентом). Подобные взаимодействия развивают навык восприятия речи и уверенность в говорении, способствуют применению формального и неформального языка в зависимости от контекста, позволяют учащимся практиковать социальные роли и профессиональное общение.

1. Импровизационные игры (Improvisation Games) – учащиеся должны быстро реагировать на неожиданные сценарии. Они укрепляют навык беглой речи и спонтанного выражения мыслей, улучшают способность адаптироваться к новым языковым ситуациям, а также развивают креативное мышление и уверенность в свободном выражении.

2. Игры на основе сценария (Script-Based Games) – студенты разыгрывают заранее подготовленные диалоги, которые помогают прорабатывать грамматические структуры и произношение, способствуют отработке ключевых языковых конструкций и фразеологии и создают условия для целенаправленной практики определенных тем (например, деловое общение, путешествия, медицина).

3. Ролевые дебаты (Role-Playing Debates) – учащиеся представляют противоположные точки зрения на тему. Они, в свою очередь, способствуют развитию аргументации и навыков публичного выступления, логическому построению речи и расширению словарного запаса, помогают формировать навыки критического мышления и анализа информации [1, с. 57].

Более того, ролевые игры играют важную роль в повышении мотивации и вовлеченности учащихся в процесс изучения английского языка. Они создают благоприятную среду для обучения, которая стимулирует активное участие и де-

лает образовательный процесс увлекательным. Согласно теории самоопределения, мотивация формируется, когда учащиеся чувствуют автономию, компетентность и принадлежность к группе. Ролевые игры предоставляют возможность выбора ролей и свободу действий, что повышает заинтересованность в учебном процессе, а играя роли, ученики получают удовольствие от использования языка в реалистичных сценариях, что мотивирует их к дальнейшему изучению материала [3, с. 21].

Также исследования показывают, что эмоции играют ключевую роль в обучении. Ролевые игры вызывают эмоциональный отклик у учащихся, что способствует лучшему запоминанию лексики и грамматики, вовлечение в игровые ситуации помогает преодолевать языковой барьер и снижает страх перед ошибками, создавая комфортную среду для обучения.

В отличие от традиционных методов, где учащиеся запоминают информацию механически, ролевые игры придают смысл языковому обучению, связывая его с реальными жизненными ситуациями. Согласно концепции проблемного обучения (Problem-Based Learning), когда учащиеся сталкиваются с реальными проблемами, они более мотивированы к поиску решений и применению языка на практике [4, с. 23].

На примере 9 класса мы рассматриваем процесс влияния ролевой игры на учебный процесс, вовлеченность и мотивацию. На данном этапе ученики уже обладают достаточным уровнем владения английским языком для участия в сложных ролевых играх. Например, ролевая игра «В туристическом агентстве». Ее цель – развить навыки диалогической речи, научить формулировать вопросы и давать развернутые ответы.

Представим соответствующую последовательность действий:

1. Объяснить учащимся цель игры и раздать карточки с ролями (агент по туризму, туристы с разными запросами).

2. Дать ученикам 5 минут на подготовку (ознакомление с лексикой, продумывание вопросов и ответов).

3. Провести ролевую игру: учащиеся взаимодействуют, используя английский язык.

4. Провести разбор ошибок и дать обратную связь.

Так, можно сделать вывод, что ролевая игра «В туристическом агентстве» действительно способствует высокому уровню вовлеченности учащихся 9 класса благодаря следующим факторам:

1. Практическая значимость: ученики воспринимают игру как полезный опыт, который можно применить в реальной жизни.

2. Активное участие: все учащиеся включены в процесс взаимодействия, что минимизирует пассивное восприятие информации.

3. Эмоциональное вовлечение: игра создает конкурентную и увлекательную атмосферу, стимулируя желание выражать мысли на английском языке.

4. Развитие уверенности: учащиеся преодолевают языковой барьер, учатся говорить спонтанно и использовать язык в различных контекстах.

Таким образом, ролевые игры являются мощным инструментом театральной педагогики и позволяют сделать изучение английского языка более динамичным и эффективным. Они развивают не только языковые навыки, но и уверенность, спонтанность и креативность учеников, повышая их мотивацию и вовлеченность в учебный процесс.

*Список литературы*

1. Дилафруз И. Использование театрализации в процессе обучения иностранному языку // Общество и инновации. 2021. № 2. С. 40–59.
2. Захаркина С. В. Театр – языковой социум как средство повышения мотивации школьников при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2006. № 8. С. 47–53.
3. Каргина А. Т. Роль и место театральных технологий на уроке английского языка // Поволжский педагогический вестник. 2021. № 2. С. 19–28.
4. Рогова Г. В., Никитенко З. Н. О некоторых путях мотивации изучения иностранных языков у школьников // Иностранные языки в школе. 1988. № 6. С. 23–26.

# ПОТЕНЦИАЛ БЛОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

***К. Р. Баткаева, М. В. Баканова***

**Аннотация.** Посвящена возможностям блогов в профессиональной деятельности учителя иностранных языков в средней школе. Рассматриваются положительные и негативные стороны использования блогов в работе педагогов. Приводятся примеры существующих блогов учителей иностранного языка.

**Ключевые слова**: ИКТ-сервисы, блог, взаимодействие, обратная связь

В современном стремительно развивающемся мире медиапространство создает учителям уникальные возможности для профессионального самовыражения и саморазвития. Это могут быть социальные сети, мессенджеры, форумы, вики-технологии, блоги и т.д. Перечисленные технологии изначально использовались только для обмена текстовыми сообщениями. В настоящее время ИКТ-сервисы предоставляют неограниченные возможности для взаимодействия не только в личной, но и в профессиональной сферах.

В последние годы особенно возрослочисло педагогов-блогеров. Для многих учителей блогерство стало второй работой, где они могут делиться своей жизнью на большую аудиторию. Создается среда, в которой можно увидеть педагогическую деятельность с другой точки зрения.

Что же такое блог? Это площадка, где любой человек, публичное лицо, компания или государство могут делиться информацией. Основное содержимое блога – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. А. В. Филатова в своей научной работе определяет функции блога: социальная, коммуникативная, информативная, административная [2, с. 3]. Кроме этого, блоги в образовательной сфере помогают создать благоприятную среду для индивидуального обучения и креативности. Таким образом, учителя могут взаимодействовать с учениками не только в школе на уроках, но и на различных платформах.

Учителяоценилиобразовательный и воспитательный потенциал ведения блогов и начали себя проявлять в этой сфере. Для них блог – это способ размещения материалов для своих занятий, источник идей для дальнейшей работы, сообщество коллег, где можно обсуждать вопросы на разные темы и обмениваться своим

ценным опытом. Если у учителя есть блог, где он освещает какие-либо темы, то это формирует доверие и авторитет, определенное отношение к нему со стороны учеников. Дети восхищаются педагогами-блогерами, так как для них сейчас профессия блогера одна из самых привлекающих внимание.

Блог показался наилучшим средством организации обсуждения увиденного или прочитанного на иностранном языке. Возможность выражения обучающимися собственных мыслей по различным вопросам, а также возможность обсуждения их личной информации для многих исследователей выступали причиной использования блог-технологии в развитии видов речевой деятельности учащихся и студентов. В работе Дж. Блох и Л. Кросби была предложена методика организации сетевой дискуссии и развития умений принимать участие в дискуссии на иностранном языке на блоге учебной группы [3].

Блоги играют важную роль в жизни учителей иностранных языков, предоставляя им платформу для обмена опытом, создания сообщества, саморазвития и получения обратной связи. Они помогают повысить профессиональный имидж и становятся ценным ресурсом, как для учителей, так и для студентов. В условиях быстро меняющегося образовательного ландшафта блоги становятся неотъемлемой частью современного преподавания иностранных языков, способствуя более эффективному и увлекательному обучению.

Блог для учителя также является инструментом для обратной связи. Блоги позволяют учителям получать обратную связь от читателей, включая студентов, родителей и коллег. Эта информация может быть ценной для улучшения учебного процесса. Комментарии и отзывы помогают понять, что работает, а что нет, и вносить соответствующие коррективы в методику преподавания.

Блоги помогают формировать сообщество учителей, которые могут поддерживать друг друга, обсуждать актуальные проблемы и находить решения. Взаимодействие с коллегами через комментарии и обсуждения создает атмосферу сотрудничества и взаимопомощи. Это особенно важно для тех, кто работает в одиночных условиях или в небольших школах, где нет возможности обмениваться опытом с другими преподавателями.

Кроме всего вышеперечисленного, блог для учителя можно рассматривать как инструмент для личностного развития. Некоторые авторы в опросах отмечают, что публичность блога вынуждает их более грамотно и логично структурировать свои мысли, что помогает им и самим лучше понять переживаемые события – при изложении своей проблемы или идеи в письменном виде становится легче анализировать ситуацию.

Ведение блога требует от учителя постоянного изучения новых технологий, методов и подходов к обучению. Публикация статей и материалов помогает систематизировать знания и углублять понимание предмета. Учителя, которые ведут блоги, часто становятся более осведомленными о современных тенденциях в области преподавания и методологии, что положительно сказывается на их профессиональном росте. Также ведение блога способствует развитию навыков работы с цифровыми инструментами, что является важной частью современного образования. Учителя, которые ведут блоги, могут повысить свою профессиональную репутацию как экспертов в области преподавания иностранных языков. Публикация качественного контента может привлечь внимание к их работе и создать возможности для участия в конференциях, семинарах и вебинарах. Это будет способствовать карьерному росту преподавателя и стать новым источником

дохода для него. Преподаватель также будет иметь возможность рекламировать свои услуги в блоге и привлекать еще больше учащихся.

Несмотря на то, что ведение блога может быть полезным инструментом для учителей иностранных языков, оно также имеет свои минусы. Одним из главных недостатков ведения блога является необходимость тратить значительное количество времени на создание и поддержание контента. Учителя иностранных языков уже сталкиваются с высокой нагрузкой, включая подготовку к урокам, проверку домашних заданий и общение с учениками. Ведение блога добавляет еще одну задачу в их расписание, что может привести к перегрузке. Постоянная необходимость создавать новый контент может привести к профессиональному выгоранию. Учителя могут почувствовать давление из-за необходимости регулярно публиковать статьи, что отвлекает их от основной деятельности – преподавания. Это может снизить качество уроков и мотивацию как у учителя, так и у учеников. Учителя могут испытывать давление относительно поддержания актуальности и качества контента, что требует дополнительных усилий и может быть стрессовым. Кроме этого, на учителя может оказываться давление, если он будет транслировать свою личную жизнь, а не только то, что касается иностранного языка.

В современном интернет-пространстве появилось огромное количество блогов учителей иностранных языков. Даже простой поиск в браузере выдает несколько десятков страниц существующих блогов педагогов

Сейчас в России большинство педагогов предпочитают пользоваться платформой Telegram, где можно создавать свои каналы и выкладывать различные типы контента, полезную информацию для изучения языков. Существуют телеграмм-каналы, в которых школьников готовят к ОГЭ и ЕГЭ и это совершенно бесплатно. Также в таких блогах открывают обсуждение на различные темы, и школьники активно участвуют в них, тем самым развивая не только письменные навыки, но и навыки умения вести дискуссию на иностранном языке.

Например, на платформе Telegram есть канал in_english, который ведет Яна Королева, где она рассказывает про методику преподавания английского языка, про развитие личного бренда и блога и жизнь учителя. В своем канал Яна делится материалами со своими коллегами, рассказывает о своем опыте и дает ценные советы своим читателям, а также рекламирует свой продукт.

Таким образом, блоги в обучении иностранному языку становятся неотъемлемой частью учебного процесса. С помощью блогов учителя вводят новые тренды на образование, поэтому образовательным учреждениям стоит поддерживать своих педагогов в ведении блогов, так как это полезный инструмент в преподавании. Поддержка учителей, которые ведут свои блоги, может значительно повысить их мотивацию и улучшить качество обучения иностранному языку в школе.

### *Список литературы*

1. Вишневская И. В. Блогерство педагога – новый тренд образования // Молодой ученый. 2022. № 30.1 (452.1). С. 17–18. URL: https://moluch.ru/archive/425/94146/

2. Филатова А. В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологии : автореф. дис. … канд. пед. наук. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2009. 20 с.

3. Bloch J., Crosby C. Blogging in academic writing development // Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning. N. Y. : Information Science Reference, 2007. P. 36–47.

# ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КРАЕВЕДЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Д. Э. Бахшалиева, Н. К. Еремина***

**Аннотация.** Рассматривается лингвокультурология как междисциплинарное направление, исследующее связь языка и культуры. Отражены взгляды ведущих ученых относительно вопроса разграничения лингвокультурологии, этнолингвистики и лингвострановедения. Особое внимание уделяется связи лингвокультурологии с краеведением как области, изучающей региональные языковые и культурные особенности.

**Ключевые слова**: лингвокультурология, лингвистика, краеведение, этнолингвистика, лингвострановедение, этнолингвистика, социолингвистика

Современный процесс обучения невозможно представить без интеграции компонентов и аспектов, влияющих на продуктивность усвоения иноязычного материала. Совокупность представлений об изучаемом иностранном языке напрямую оказывает воздействие на обучающихся. Использование страноведческой информации в учебном процессе повышает познавательную активность, расширяет их коммуникативные возможности, даёт стимул к самостоятельной работе над языком. Поэтому формирование базовых знаний и освоение коммуникативной, лингвистической и языковой компетенций является первостепенным. В настоящее время наравне с культурой стран изучаемого языка успешным выступает применение краеведческого материала, позволяющего не только формировать новые и развивать уже существующие навыки, но и способствует пониманию взаимосвязи языка и культуры, которая лежит в основах лингвокультурологии. Данная статья рассматривает роль краеведческого материала с точки зрения реализации лингвокультурологического аспекта на уроках английского в средней школе.

Исторически проблема точного определения взаимосвязи языка и культуры в лингвистике возникла ещё в XVIII веке. Согласно очерку Н. И. Толстого, создатели мифологической школы, братья Гримм, одними из первых утверждали о взаимосвязи языка и культуры. Продолжение развития данной темы было отражено в трудах российских учёных Ф. И. Буслаева, А. И. Афанасьева и А. А. Потебни в 60–70-х годах XIX века [12, с. 15]. Немецкий учёный В. фон Гумбольдт параллельно выдвигал своё видение о языке как о «мире, лежащим между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [4, с. 7], отражение которого было впоследствии найдено в трудах Н. Д. Арутюновой, А. Н. Барановой, Ю. Н. Караулова, Е. С. Кубряковой, Б. А. Серебренникова, Ю. С. Степанова, В. Н. Телии, В. Н. Топорова и других [6, с. 147]. Важность изучения культорологического подхода продемонстрировала австрийская школа «Wörter und Sachen» посредством формулирования проблемы «Языка и культуры». Последователи данного течения придерживались изучения составных элементов – «кирпичей» языка и культуры [12, с. 15].

XX век становится временем больших перемен в вопросе статуса зарождающейся дисциплины. О.А. Коурова выделяет три этапа становления лингвокультурологии [6, с. 148]:

Первый этап (начало XX века).

Эдвард Сепир утверждал, что язык не существует вне культуры [10, с. 185], а его ученик Бенджамин Уорф отмечал влияние языка на психологические и художественные аспекты. Школа Сепира-Уорфа, возникшая в 30–40-х годах, подчеркивала неразрывную связь языка и культуры. Франц Боас рассматривал язык как инструмент упорядочивания культурных различий. В отечественной науке Н. И. Толстой называл язык «зеркалом народной культуры» [12, с. 15], а Л. С. Выготский связывал его с развитием мышления [5, с. 41]. Во второй половине XX века формируются дисциплины «Культурология», «Этнолингвистика» и «Лингвострановедение» под влиянием М. М. Бахтина, Ю. М. Лотмана и др., что подготовило основу для становления лингвокультурологии.

Второй этап (конец XX века).

С 90-х годов XX века лингвокультурология приобретает статус самостоятельной дисциплины. Важную роль сыграла программа «Язык и культура» в Институте языкознания РАН под руководством Ю. С. Степанова, научные конференции и межвузовские исследования. Значительный вклад внесла московская фразеологическая школа В. Н. Телии.

Третий этап (перовое десятилетие XX века).

В XXI веке лингвокультурология окончательно закрепилась как научное направление. Работы А. Вежбицкой, В. А. Масловой, В. В. Красных способствовали её развитию, а ведущими центрами стали Москва, Санкт-Петербург, Волгоград и Воронеж.

Так, определение места лингвокультурологии в лингвистике породило разные точки зрения на её суть. В. Н. Телия видит её как дисциплину, изучающую взаимодействие языка и культуры, при этом сближенную с когнитивистикой, и одновременно относит её к этнолингвистике [11, с. 10].

В. А. Маслова, напротив, считает лингвокультурологию самостоятельной наукой на стыке лингвистики и культурологии, отличной от этнолингвистики и социолингвистики [8, с. 28]. В. В. Воробьёв называет лингвокультурологию синтезирующей дисциплиной, изучающей язык и культуру в их единстве, и подчёркивает отличие от лингвострановедения [3, с. 32]. А. Т. Хроленко называет лингвокультурологию «философией языка и культуры», акцентируя её самостоятельность [13, с. 31]. Н. Ф. Алефиренко также подчёркивает её синтезирующий характер, связь с лингвистикой и значимость в обучении языкам. Лингвист выделяет два главных направления: изучение языковой личности и языка как системы репрезентации культурных ценностей [1, с. 23]. Приведённые точки зрения помогают определить основные преимущества лингвокультороологии в образовательном процессе:

1. Развитие межкультурной компетенции;
2. Привлечение интереса к изучаемому иностранному языку посредством погружения в иноязычную культурную среду;
3. Формирование навыка межъязыкового и межкультурного сопоставления.

Взаимодействие краеведения и лингвокультороологии в современном обучении иностранному языку происходит достаточно тесно. Следует отметить, что первостепенная функция краеведения заключается в воспитании или в «нравственной оседлости» – такую формулировку приводит Д. С. Лихачёв. В статье «Краеведение как наука и как деятельность» он приводит три ключевые особенности понимания данной науки [7, с. 3]:

1. Краеведение принадлежит к типу комплексных наук.

2. Краеведение оценивает значительность происшедших на изучаемой территории событий и связанных с этой территорией людей.

3. Краеведение вносит в окружение человека высокую степень духовности, без которой человек не может осмысленно существовать.

Краеведческие материалы, включённые в курс английского языка средней школы, отвечают высоким моральным качествам и затрагивают не только культурную или историческую составляющую, но и исследуют явления, объекты и предметы, присущие нашей родной культуре. Представления и образы двух культур часто сходятся, что показывает элемент интеграции и глобализации. Однако важно учитывать, что подобная интеграция краеведческого компонента в образовательный процесс требует системного подхода и соответствующей адаптации учебных материалов. Примером подобной практики является раздел “Spotlight In Russia”, включённый в УМК Spotlight 5–9 на всех этапах обучения английскому языку в средней школе. Данный раздел учебника предлагает специально адаптированные тексты про русскую культуру с последующим ответом на приведённые вопросы после него. Примеры подобных текстов: Spotlight 5 «Festivals: Maslenitsa Spring Festival», Spotlight 6 «Moscow metro», Spotlight 7 «Chekhov», Spotlight 8 «Food: Russian cuisine», Spotlight 9 «Beautiful Buildings: The Moscow Kremlinand Red Square» [2].

В конце 2024 года «Центр комплексного обслуживания и методологического обеспечения» г. Пензы, совместно с учителями города и преподавателями кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» внесли значимый вклад в изучение родного края на уроках английского языка, выпустив : учеб.-метод. пособие «Penza: Place in the Heart» [9, с. 2]. Данное пособие рассчитано на обучающихся 5–7 классов для использования в урочной и внеурочной деятельности. В отличие от «Spotlight In Russia», «Penza: Place in the Heart» содержит задания как на чтение и понимание текста, так и на говорениие.

Таким образом, лингвокульторологический аспект тесно связан с применением краеведческого материала на уроках английского языка. Специальные разделы учебников и дополнительные учебно-методические пособия поддерживают тенденцию изучения английского языка посредством использования соответствующих материалов на уроке. Благодаря подобной практике, обучающиеся имеют возможность узнавать новые факты о своей Родине на английском языке, проводя параллели с похожими явлениями, объектами или предметами, присутствующими в иноязычной культуре.

### *Список литературы*

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2010. 282 с.

2. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Оби Б., Эванс. В. УМК «Spotlight» (5-9). М. : Просвещение, 2023.

3. Воробьев В. В. Лингвокультурология. М. : Российский ун-т дружбы народов, 2008. 336 с.

4. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс, 2000. 400 с.

5. Зашихина И. М. Почему культурно-историческая теория Льва Выготского актуальна сегодня? // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия:

Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pochemu-kulturno-istoricheskaya-teoriya-lva-vygotskogo-aktualna-segodnya

6. Коурова О. И. История становления новой научной дисциплины – лингвокультурологии // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (37). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-novoy-nauchnoy-distsipliny-lingvokulturologii

7. Лихачёв Д. С. Краеведение как наука и как деятельность // Историческое краеведение в СССР: вопросы теории и практики : сб. науч. ст. Киев, 1991. С. 3–4.

8. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Academia, 2001. 202 с.

9. Переточкина М. Г. Penza: Place in the Heart : учеб.-метод. пособие. Пенза, 2024. 17 с.

10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М. : Прогресс : Универс, 1993. 654 с.

11. Телия В. Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык, сознание, коммуникация. 2005. С. 4–42.

12. Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. М., 1995. 262 с.

13. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2008. 181 с.

# ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

***Е. А. Берсенева, Н. К. Еремина***

**Аннотация.** Посвящена возможности использования художественного текста на уроках иностранного языка. Рассматриваются этапы работы с текстом, а также методы и приёмы для формирования лексических навыков в процессе чтения аутентичных материалов.

**Ключевые слова**: лексика, художественный текст, лексические навыки, когнитивные стратегии обучения

Формирование лексических навыков у учащихся – это одна из ключевых задач обучения иностранному языку. Активный вокабуляр играет важную роль в развитии речевой культуры детей, способствует осмысленному восприятию информации и помогает ученикам точнее выражать свои мысли для успешной коммуникации. Одним из наиболее эффективных средств развития лексических навыков является работа с художественным текстом.

Действительно, по ряду причин помимо публицистических и научных текстов в учебниках используются именно художественные тексты, так как они являются более интересными для школьников. Такой подход использования данных текстов позволяет учащимся не только запоминать новые слова, но и понимать их смысловые оттенки, контекстуальные значения, особенности употребления, а также развивать языковое чутье.

Согласно О. Е. Пироговой, чтение художественной литературы позволяет отойти от стандартизированных учебных текстов и познакомить учащихся с современным аутентичным языком [4, с. 232]. В данном случае цель работы над художественным текстом на языковом учебном занятии – понимание текста учащи-

мися, достигнутое в результате их самостоятельной читательской деятельности. Особая роль словесного образа, как в художественном тексте, так и в художественном дискурсе позволяет сделать его единицей методической организации работы над текстом на языковом учебном занятии.

Как замечает М. М. Бахтин, понимание любого произведения на хорошо знакомом языке всегда обогащает и наше понимание данного языка как системы [1, с. 284]. Перспективы дальнейшего исследования данной темы могут быть связаны с изучением влияния различных жанров художественной литературы на процесс усвоения лексики и поиском новых методик обучения.

Успешности деятельности читателя способствует владение им стратегиями понимания, и, прежде всего:

– когнитивными стратегиями идентификации незнакомого слова;

– когнитивнымии стратегиями выявления частных смыслов словесных образов;

– психопоэтическими стратегиями воссоздания читательских представлений, соответствующих (или не противоречащих) словесным образам текста.

Так как лексика является самостоятельной компетенцией, ей следует уделять особое внимание как основной в лингвистическом, прагматическом и социолингвистическом измерениях языка [2, с. 504].

Таким образом, художественный текст помогает учащимся не только расширять словарный запас, формировать навыки осмысленного чтения и языкового чутья, позволяя интуитивно понимать новые слова и выражения, а также обогащать образное мышление школьников, так как художественные произведения наполнены эпитетами, метафорами, аллегориями и другими выразительными средствами.

Следовательно, работа с художественным текстом для успешного понимания автора должна делиться на несколько этапов:

1) устранение лексических затруднений;
2) устранение трудностей, связанных с грамматикой;
3) вопросы, связанные с содержанием;
4) пересказ текста;
5) беседа по теме и идее художественного произведения [2, с. 504].

Чтобы устранить затруднения и снизить стрессовой нагрузки на учащихся перед художественными текстами, педагогу можно применять различные методические приемы работы. Кроме контекстуального угадывания значения слов учащимися следует выделить:

1. Семантизация лексики, т.е. объяснение значений слов с помощью синонимов, антонимов, иллюстраций, сравнений. Важно уточнить, что данный способ является наиболее эффективным, т.к. ученики не только узнают новые выражения, но и актуализируют ранее изученное.

2. Словарная работа – составление индивидуального словарика новых слов с примерами их употребления. Развивая механическую и визуальную память, ребенок без труда сможет обратиться к нужному слову и отрывку, что способствует развитию понимания контекстуального значения.

3. Анализ языковых средств, а именно изучение стилистических приемов и их роли в тексте, что помогает учащимся развивать лексическое чутье и выразительность речи, проводить аналогию с родным языком.

4. Игровые технологии, такие как включение квестов, конкурсов и викторин по тексту для закрепления новой лексики вносят множественные благоприятные

изменения в образовательный процесс. По требованиям к современному уроку по ФГОС учителю следует включать информационные технологии. Таким образом, ученики смогут приобщиться к культуре и полюбить чтение художественной литературы.

Рассмотрим другие, не менее эффективные методы формирования лексических навыков на основе художественных текстов, разработанные для успешного усвоения новых знаний.

1. Метод «Дерево предсказаний» (Дж. Белланс) – технология, основанная на прогнозировании содержания текста, по ключевым словам, и фразам. Учащиеся формулируют гипотезы о значении слов и их употреблении в контексте, что способствует осмысленному запоминанию лексики.

2. Метод «Ромашка Блума» – модель, помогающая задавать вопросы разного уровня сложности к тексту. Этот подход способствует осмысленному восприятию слов, развитию аналитического мышления и способности объяснять значения лексических единиц в контексте.

3. Концептуальное колесо – методика, предполагающая создание схем и графических моделей, где учащиеся связывают новые слова с уже известными понятиями. Этот метод помогает визуализировать и систематизировать лексику, делая её усвоение более наглядным и осмысленным.

4. KWL Chart (Know – Want to know – Learned) – графический органайзер, помогающий учащимся систематизировать знания и улучшать понимание не только всего текста, но и отдельных слов. Например, перед чтением художественного текста учащиеся записывают слова и выражения, которые уже знают по теме, затем формулируют вопросы о новых терминах или явлениях, которые хотят понять. В конце работы с текстом учащиеся заполняют последнюю колонку, фиксируя новые слова и их значение в контексте.

Данные методики развивают рефлексию, критическое мышление и активное чтение, помогая учащимся осмысленно усваивать новую лексику нетривиальными способами, развивая творческие и языковые способности.

Итак, художественный текст является мощным инструментом формирования лексических навыков учащихся. Он не только обогащает их словарный запас, но и развивает способность анализировать и использовать языковые единицы в зависимости от контекста. Использование разнообразных методик работы с художественным текстом способствует лучшему усвоению новых слов, развитию речевой культуры и языковой интуиции.

### *Список литературы*

1. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. С. 281–307.

2. Зубайраева М. У. Художественный текст как средство развития лексических навыков // Шаг в науку : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. с участием студентов. Грозный, 2021. С. 500–504.

3. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2001. 328 с.

4. Пирогова О. Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2014. № 1. С. 231–235.

5. Kennedy Eddie C. Methods in teaching developmental reading. Itasca : F. E. Peacock Publishers Inc., 1981. 189 p.

# ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

***Е. С. Бочкарёва, Е. Н. Казионова***

**Аннотация.** Речь идет об обучении произношению старшеклассников, изучающих английский язык. Рассматриваются современные методики и подходы к развитию фонетических навыков. Анализируются наиболее эффективные стратегии и техники владения произношением, а также влияние фонетических упражнений и аудиовизуальных средств на процесс обучения. Особое внимание уделяется роли фонетической транскрипции, методов понимания на слух и имитации в совершенствовании навыков произношения. Даны практические рекомендации для учителей по повышению эффективности обучения английскому произношению учащихся средней школы.

**Ключевые слова**: тренировка произношения, фонетика, учащиеся средней школы, английский язык, артикуляция, интонация, фонетические упражнения, слуховое восприятие, методика обучения, фонетическая транскрипция

Многие учащиеся сталкиваются с трудностями при освоении английского произношения, что связано с рядом факторов: фонетическая интерференция, т.е. влияние родного языка на артикуляцию и восприятие английских звуков; сложность английской фонетики; недостаток аудиальной практики; психологический барьер, т.е. ученик боится ошибиться при произнесении звуков, приводящий к заниженной самооценке и снижению мотивации.

Элемент произношения в речи является основным компонентом владения английским языком, поскольку он определяет как понимание, так и эффективность общения. Правильное положение органов артикуляции при изучении английского языка является важным элементом в школах, однако традиционные методы обучения обычно оказываются неэффективными.

В основе современного обучения произношению лежат различные методики, которые помогают учащимся развить соответствующие навыки артикуляции и улучшить контроль интонации при произнесении речи, а также улучшить фонетическое восприятие английского языка [2, с. 48]. Для эффективного усвоения норм произношения необходима комплексная стратегия обучения, поскольку она сочетает в себе обучение артикуляции с обучением интонации, а также ритму и просодическим элементам речи.

Развитие коммуникативных навыков учащихся в значительной степени зависит от их способности овладеть системой произношения английского языка. Правильное произношение способствует лучшему восприятию иностранной речи и одновременно повышает уверенность говорящего [1, с. 91]. Методика преподавания английского языка предлагает множество образовательных методов и техник для развития правильных фонетических навыков у школьников.

Имитация является традиционным методом, который требует от учащихся повторения речи носителя языка. Эта практика используется как при аудировании, так и при выполнении фонетических упражнений и при подготовке аудиоматериалов. Имитация речи помогает учащимся освоить точные движения органов речи и голосовые паттерны, а также навыки выбора времени произнесения.

Речевая артикуляционная гимнастика представляет собой популярный метод тренировки, используемый для улучшения подвижности органов речи. Професси-

ональные речевые упражнения позволяют учащимся освоить гласные и согласные звуки английского языка, которых нет в их родном языке. Этот метод в сочетании с визуализацией органов артикуляции (например, с помощью схем) способствует развитию произношения.

Особое внимание при освоении иноязычного произношения уделяется аудированию, поскольку восприятие иностранной речи формирует навыки произношения. Аудиоматериалы из реальной жизни в сочетании с работой над различными вариациями акцента и минимальной идентификацией парных звуков помогают обучающимся лучше слышать и воспроизводить английскую речь.

Метод фонетической транскрипции особенно полезен, когда учащиеся только начинают свой учебный процесс. Использование материала по транскрипции помогает школьникам лучше подготовиться к развитию навыков осознанного произношения и уменьшает количество распространенных фонетических ошибок в речи. В сочетании с фонетическими диктантами и тренировочными занятиями этот метод позволяет учащимся правильно выучить модели произношения [4, с. 105].

Школы широко используют интерактивные методы обучения и игры в своих современных методиках преподавания. Учащиеся добиваются лучших результатов в получении фонетических навыков благодаря использованию языковых приложений в сочетании с фонетическими заданиями и музыкальными упражнениями. Техника TPR (Total Physical Response) позволяет вам практиковать произношение с помощью движений тела, что помогает более эффективно запоминать интонационные и ритмические структуры.

Интерактивные подходы значительно повышают мотивацию учащихся и создают комфортную среду для освоения правильного произношения: фонетические игры, то есть упражнения на различение и воспроизведение звуков, скороговорки и рифмовки, их мы можем проводить в начале урока, как warm-up; мультимедийные ресурсы – это приложения для тренировки произношения (например, Elsa Speak, Forvo), видеоматериалы и подкасты; метод «тень» (shadowing) – это повторение за носителем языка с минимальной задержкой для отработки интонации и ритма; караоке и песенные упражнения, помогающие развить интонацию и ритмику речи; ролевые игры и драматизация, т.е. инсценировки диалогов и ситуаций для естественного использования английской речи.

Так, формирование навыков успешного произношения у школьников зависит от множества приемов, интегрированных с различными методами обучения. Учащиеся добиваются улучшения произношения наряду с улучшением общих языковых способностей, когда они используют правильное сочетание проверки, артикуляционной практики, имитации, транскрипционных техник и игровых действий.

Мы выяснили, что для обучения школьников правильной англоязычной речи необходим тщательный подбор подходов и методов. Наиболее эффективные методы и подходы к обучению английскому произношению включают имитационные упражнения в сочетании с артикуляционной гимнастикой, обработкой аудиоматериалов, а также интерактивными методами и технологиями обучения. То есть, практика с аутентичными записями помогает учащимся более эффективно обрабатывать устную речь и учиться отличать английские интонационные паттерны от родных, а также совершенствовать свои звуковые возможности [3, с. 67].

Если говорить о старшеклассниках, то им необходимы сложные комбинации фонетических упражнений для отработки продвинутых артикуляционных навы-

ков [5, с. 69]. Фонетическая транскрипция в сочетании с фонетическим диктантом учит осознанным стратегиям произношения, уменьшая количество стандартных ошибок и, тем самым повышая точность произношения звуков речи.

Немаловажен процесс имитации посредством повторения речевых паттернов, который позволяет учащимся воспроизводить английские звуки с небольшим количеством фонетических ошибок. Артикуляционная гимнастика в сочетании с таким подходом позволяет преподавателям решать проблемы с произношением, возникающие из-за пропусков звуков, встречающихся в родном языке учащихся.

Результаты проведённой нами работы показывали, что традиционные и современные методы обучения создают наиболее успешную систему для формирования у школьников навыков правильного произношения. Применение различных фонетических методов способствует как улучшению произношения, так и развитию общих языковых компетенций учащихся.

Формирование правильного произношения – важная задача в обучении английскому языку, особенно на этапе старших классов. Комплексный подход, включающий традиционные и инновационные методы, позволяет значительно повысить уровень фонетических навыков учащихся. Интеграция интерактивных технологий, игровых методик и аудиовизуальных материалов способствует созданию благоприятной среды для освоения правильного произношения и улучшения коммуникативных умений.

***Список литературы***

1. Андерхилл А. Основы звуковой системы: обучение и преподавание произношения. М. : Макмиллан, 2020. 224 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М. : Академия, 2021. 400 с.
3. Келли Г. Как обучать произношению. СПб. : Пирсон, 2021. 196 с.
4. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика преподавания английского языка на начальном этапе. М. : Просвещение, 2019. 276 с.
5. Харрисон М. Обучение произношению : учеб. пособие и справочник. М. : Кембридж Юниверсити Пресс, 2022. 280 с.

# ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

***М. Н. Бузина, М. В. Баканова***

**Аннотация.** Посвящена возможностям онлайн-ресурсов в обучении иностранным языкам. Рассматриваются положительные и негативные стороны использования онлайн-ресурсов в обучении. Приводятся примеры онлайн-ресурсов в обучении иностранному языку.

**Ключевые слова**: онлайн-ресурс, самостоятельная работа, интерактив, обратная связь

Современный мир очень быстро изменяется с каждым годом. В связи с последними событиями, например, такими как эпидемия COVID-19, использование

онлайн-ресурсов стало очень популярно, в том числе и в сфере образования. В настоящее время люди достаточно хорошо изучили новые технологии, преимущества и недостатки нового вида обучения – электронного.

Современные подходы к преподаванию иностранных языков также неразрывно связаны с постоянным развитием технологий и обновлением образовательных методик.

Использование Интернет-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам становится всё более актуальным. Это не только способствуют более эффективному усвоению фундаментальных знаний, но и предоставляет удобные и доступные инструменты в рамках современного информационного мира. Современное образование требует новых информационных технологий, чтобы повысить эффективность обучения. В первую очередь, это обусловлено необходимостью развития у учащихся самостоятельности в учебе, умения искать информацию без помощи других людей, проводить исследования и творчески подходить к обучению. Кроме того, происходит формирование критического мышления [1].

Внедрение интернет-технологий в обучение иностранным языкам обусловлено не только необходимостью обновления образовательных методик, но и уникальными возможностями, которые они предоставляют для реализации индивидуального подхода к каждому ученику и к самому процессу обучения. Такой подход, ориентированный на личность, является ключевым трендом в современном образовании.

Можно предложить следующие онлайн ресурсы для обучения иностранному языку:

1. *Словарные онлайн-порталы* обеспечивают мгновенный доступ к переводу слов с примерами употребления в тексте и контекстными пояснениями:Cambridge Dictionary, Reverso Context, Oxford Dictionary.

2. *Мультимедийные материалы* способствуют развитию аудиального восприятия речи, пониманию культурной специфики:RuTube-каналы, VK-видео, подкасты, аудиокниги и фильмы на иностранных языках.

3. *Инновационные учебные платформы* обеспечивают адаптивный подход к изучению: электронные книги и задания, разработанные с использованием компьютерных программ (например, интерактивные оболочки), а также интерактивное мультимедийное оборудование.

4. *Онлайн-платформы для курсов* предлагают структурированные программы обучения с акцентом на грамматику, словарь, аудирование и письмо:Duolingo, Babbel, Coursera и edX. Применяются игровые методики для повышения вовлеченности студентов.

5. *Онлайн-платформы для проведения конференций* помогают организовывать виртуальные встречи людей для разных целей (образовательные, деловые, личные), проводить онлайн-занятия, что является очень удобным как для учеников, так и для учителей: Zoom, Skype и другие платформы.

Эти ресурсы успешно интегрируются в образовательный процесс, обеспечивая комплексный подход к изучению иностранных языков.

Для организации обучения иностранного языка важно не только аудиторное обучение в классе, но и правильная организация самостоятельной работы.

На данный момент наиболее популярны следующие онлайн-платформы, адаптированные для самостоятельного обучения: hotlist, treasure hunt, subject sampler, multimedia scrapbook, web quest [3]. Назовем их возможности.

1. *Hostlist* (список по теме) – это специализированные подборки сайтов по определенным темам с текстовой информацией. Они предоставляют возможность составлять аннотированные списки ресурсов по какой-либо теме.

*Multimedia scrapbook* (мультимедийный черновик) – включает не просто ссылки на статьи, а богатый арсенал мультимедиа: таблицы данных, изображения, аудио- и видеоматериалы (включая 3D туры), графические презентации. Все это доступно преподавателям для скачивания в качестве визуальных пособий.

2. *Treasure hunt* (охота за сокровищами) – интерактивная платформа, где к ссылкам на сайты прилагаются тематические задания и вопросы по их содержимому. Преподаватель может отслеживать уровень усвоения материала учащимися через ответы на эти вопросы, а в финале предлагаются вопросы для проверки понимания.

3. *Subject sampler* – следующий этап сложности после предыдущих ресурсов, где учащиеся не только изучают тексты и мультимедиа, но и формируют собственное мнение на основе прочитанного, аргументированно его обосновывая.

4. *Web quest* (интернет-проект) – наиболее сложный уровень онлайн-учебных ресурсов, представляющий собой комплексную проектную деятельность по заданной теме с использованием разнообразных интернет-источников и структурированным сценарием выполнения [2].

Каждый из пяти образовательных ресурсов логически вытекает из предыдущего и становится более сложным, что расширяет возможности для учебных задач. Первые два ориентированы на поиск, отбор и классификацию информации, а остальные – на проблемное обучение, актуализирующее поисковую и познающую деятельность учащихся.

Несмотря на значительные преимущества внедрения онлайн-ресурсов в изучение иностранных языков, существует и ряд недостатков:

1. Отсутствие контроля. Самостоятельное обучение через интернет требует высокого уровня мотивации и самодисциплины. Без систематического контроля со стороны преподавателей учащиеся рискуют потерять интерес к процессу и сбиться с пути, что может привести к снижению эффективности обучения.

2. Ограничения в обратной связи. Многие онлайн-платформы предлагают лишь ограниченные возможности для обратной связи, что затрудняет исправление ошибок. Отсутствие своевременной и конструктивной критики может способствовать закреплению неправильных навыков и знаний.

3. Технические трудности. Нестабильное интернет-соединение, проблемы с доступом к оборудованию и необходимым программам часто становятся серьезными барьерами для непрерывного обучения. Технические сбои могут существенно снижать продуктивность учебного процесса.

4. Отсутствие полноценного общения между людьми. Хотя онлайн-ресурсы предоставляют инструменты для коммуникации, они не могут полностью заменить живое общение с преподавателем и одноклассниками. Это может негативно сказаться на развитии коммуникативных навыков и социальной адаптации.

5. Качество контента. Важным недостатком является разнообразие онлайн-ресурсов, где качество материалов сильно варьируется. Некоторые ресурсы содержат ошибки, устаревшую информацию или не соответствуют учебным стандартам, что может искажать представление учащихся о языке и правилах его изучения.

Поэтому эти аспекты требуют тщательного подхода к выбору и интеграции онлайн-ресурсов в учебный процесс, а также разработки стратегий, направленных на преодоление указанных проблем.

В заключение следует отметить, что использование онлайн-ресурсов и мультимедиа дает прекрасную возможность улучшить управление учебным процессом, повысить его эффективность и объективность, мотивировать учащихся к обучению. Онлайн-ресурсы помогают вызвать интерес к изучению иностранного языка, привить стремление к самодисциплине и самосовершенствованию и положительно повлиять на результаты обучения. Кроме того, использование веб-ресурсов позволяет учителям значительно упростить процесс общения между учениками и с носителями языка. Это связано с тем, что ученики могут общаться как письменно, так и устно, посредством видеоконференций и социальных сетей, раскрывая не только школьные темы, но и повседневные коммуникативные ситуации, максимально приближенные к реальному общению.

***Список литературы***

1. Девтерова З. Р. Информатизация обучения и самостоятельная деятельность студентов при обучении иностранному языку в вузе // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2010. № 10. URL: https://jurnal.org/articles/2010/ped43.html

2. Еренчинова Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку // Инновационные педагогические технологии : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань : Бук, 2014. С. 325–327. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6149/

3. Лебедева В. Р. Современные интернет-ресурсы по обучению иностранному языку, их основные понятия и функции // Молодой ученый. 2023. № 12 (459). С. 159–163. URL: https://moluch.ru/archive/459/101029/

# К ВОПРОСУ О ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВЕ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

***А. О. Булатова, Н. Н. Таньков, Н. А. Феоктистова***

**Аннотация.** Рассматриваются теоретические основы, особенности и эффективные методы использования технологии портфолио в образовательном процессе, способствующие формированию ключевых компетенций обучающегося в современном мире, обусловленном влиянием информационных технологий, растущими запросами общества и быстро меняющейся реальности.

**Ключевые слова**: портфолио, образовательный процесс, оценка, самооценка, структура портфолио, интерактивное взаимодействие, личностное развитие

Портфолио, активно применяемые в системе образования многих стран, появились, как известно, в США в 80-е годы XX в. Причиной их появления стали исследования, согласно которым обучающиеся были мало осведомлены о процессах и критериях оценивания их работ и понимали оценку как вменённую извне и выполняемую кем-то для внешнего отчёта. Использование портфолио в оценивании обеспечивает вовлечение самих обучающихся в этот процесс. Знания о процедурах и понимание предмета оценки способствуют развитию самооценки.

В начале восьмидесятых годов прошлого столетия американский учёный, профессор английского языка П. Элбоу и его коллега П. Беланофф в университете штата Нью-Йорк экспериментировали с использованием портфолио в качестве

сборника предварительных работ, текстовых черновиков, окончательных вариантов, собственных и внешних комментариев. Оба искали альтернативу стандартизированным тестам, которые, благодаря своему характеру одноразовой оценки навыков и умений, сводили на нет любую педагогическую практику, нацеленную на процесс написания и на долгосрочное, личностно значимое обучение.

С конца 1980-х годов обсуждение портфолио основывалось не только на авторе и его писательском процессе, но и на общих, междисциплинарных вопросах преподавания и обучения и, что важно, на отношениях между учителем и учеником. Во введении к антологии П. Беланоффа по педагогике портфолио в обучении письму четко определена его функциональная область, ориентированная на совместное преподавание, обучение и оценку:

– Портфолио является особенно подходящей средой для формирования и выражения метакогнитивного сознания (среди преподавателей и обучаемых).

– Портфолио используются по схожим причинам, даже если они сами или контекст, в котором они используются, сильно различаются.

– Стандарты оценки портфолио вытекают из опыта интерактивного взаимодействия преподавателей друг с другом и с учащимися: стандарты не навязываются извне.

– Оценка портфолио неизбежно вовлекает участников в обсуждение дальнейших вопросов преподавания, обучения, учреждения и личности.

Портфолио можно охарактеризовать как практический центр целостного обучения и изучения всего языка. В процессе своего развития он не только объединяет все четыре основные языковые деятельности (чтение, письмо, говорение и аудирование), но и интегрирует два основных методологических и дидактических компонента: ведение дневника как индивидуальное занятие и семинар, малую группу или партнерство как формы совместной деятельности. Эти связи можно проиллюстрировать с помощью списка основных аспектов изучения языка в целом, которые были практически реализованы благодаря работе над портфолио:

– слияние чтения (собственных дневниковых записей и текстов или сочинений сокурсников), письма (разных видов текстов) и говорения или аудирования);

– самостоятельное проектирование стратегий письма, чтения и обучения;

– письменное творчество как процесс обучения (портфолио включает в себя сборники материалов, упражнения, первые черновики, финальные варианты, собственные и сторонние комментарии);

– письмо как совместная деятельность (партнерство, малые и большие группы, сотрудничество преподавателей и студентов).

Со стороны учителей, портфолио также соответствует наиболее важным критериям преподавания на языке: оно фокусируется на творческом процессе как фактическом фокусе оценки, способствует раскрытию иерархических отношений между учителем и учащимся и, наконец, представляет глубокое понимание эффективности практического содержания и методов обучения, и, таким образом, выступает в качестве катализатора процессов обучения учителей.

Одним из краеугольных камней целостного образования является совместное проектирование учебных процессов обучающими и обучающимися, и это особенно важно при работе с портфолио. Обучение до, после и участие – это элементы индивидуальной и коллективной работы, которые соответственно способствуют пониманию роли и функции портфолио как интерактивного средства обучения.

Были разработаны две основные модели:

а) примерный портфолио, который представляет общее развитие за определенный период времени на основе избранных текстов в их окончательных версиях (требуется разнообразие типов текстов и тем).;

б) портфолио процесса написания, которое иллюстрирует изменения в способах письменного общения, т.е. в коммуникативном мышлении и действиях человека, с помощью различных материалов (предварительные работы, черновики, окончательные версии и т.д.).

Обе модели – одна иллюстрирующая общие тенденции развития творческого индивида, другая детально исследующая его изменения – являются исключительными для преподавателей и учащихся с точки зрения дальнейшего развития их сотрудничества.

Д. Х. Грейвс, «отец» работы в школьном портфолио в США, строго определяет содержание портфолио с точки зрения тех, кого это касается: оно включает в себя все, что учащиеся считают необходимым для представления о себе. Грейвс призывает учителей экспериментировать вместе с учениками, давать обеим сторонам время и пространство, развивать чувство правильного выбора. Тем не менее, для процесса обучения в рамках такого рода продуктивной самооценки важно требовать обоснования для каждого решения о выборе. По опыту Грейвса, точность этой корректировки быстро возрастает среди учащихся на всех уровнях в течение очень короткого времени. На такой основе портфолио может быть впоследствии изменено в соответствии с собственными потребностями для предполагаемой аудитории: для группы учащихся, учителей, для презентаций внутри школы или за ее пределами.

Портфолио учителя, безусловно, может напоминать структуру портфолио учащихся. Однако позже были добавлены специфические для учителя аспекты, способствующие дальнейшему развитию педагогической деятельности. За последнее время появилось пять типовых форм со следующими функциональными аспектами:

1. Портфолио для дальнейшей разработки учебных программ, учебных курсов и курсов: Исходя из целей административной учебной единицы, компоненты обучения исследуются на предмет их эффективности или экспериментально модифицируются.

2. Портфолио для дальнейшего развития индивидуальных методов преподавания и обучения: методы, наиболее часто используемые соответствующим лицом в различных учебных контекстах (семинары, мастер-классы), определяются и проверяются на общую эффективность и индивидуальную значимость.

3. Портфолио для анализа процессов преподавания и обучения в рамках данного курса: Что соответствующий преподаватель узнает во время своей преподавательской деятельности по конкретному курсу?

4. Портфолио для выявления, анализа и решения основных проблем преподавания и обучения для заинтересованного лица: какие проблемы снова и снова возникают у соответствующего учителя в его или ее преподавательской деятельности?

5. Портфолио для коллективного преподавания и обучения. Речь идет о документировании взаимодействия двух преподавателей при преподавании совместного курса.

Как и в случае с портфолио учащегося, существует также некоторая неопределенность с точки зрения содержания или зависимости от его конкретной функ-

ции. Обычно предлагается следующий список содержимого портфолио, которое служит основой для оценки эффективности:

– студенческие работы;
– планы уроков и материалы;
– примеры уроков на видео;
– замечания по собственной работе;
– оценки коллег;
– размышления о работе коллег;
– результаты совместной преподавательской деятельности.

Наиболее серьезные вопросы возникают в связи с тем, что портфолио является материалом для оценки и, следовательно, альтернативой традиционным тестовым системам. Работа с портфолио меняет целые структуры, содержание и методы обучения, которые теперь зациклены на органическом росте знаний, а не на ограниченной по времени подготовке к тестам. Она изменяет понимание ценностей среди учителей и учащихся в отношении направленности академических усилий, и последнее, но не менее важное, она открывает функцию письма как ранее эксклюзивного средства представления знаний в направлении сложной среды обучения.

Если учителя обычной учебной программы следуют критериям оценки и рекомендациям по тестированию компетентного органа, то педагоги, преподающие в ориентированной на портфолио манере, разрабатывают параметры эффективности на основе собственного педагогического опыта.

В чем разница между такими новыми способами оценки и процедурами множественного выбора? Они ставят индивидуальные процессы обучения в центр оценки эффективности и принимают эксклюзивную оценку конечного продукта в соответствии со стандартизированными спецификациями. Развитие языковых навыков и способностей оценивается в течение более длительного периода времени, а не по наличию знаний на момент оценки успеваемости. Следовательно, обучение больше не происходит исключительно с целью выполнения требований, а выполняет функцию неотъемлемой части развития личности: приобретение знаний, практикуемое таким образом, имеет потенциал для целостного и личностно значимого обучения на протяжении всей жизни.

Ввиду краткого существования портфолио в образовании открытые вопросы и проблемы в его теории и практике не вызывают удивления. Действительно ли у преподавателей достаточно времени, чтобы просматривать, комментировать или обсуждать обширные коллекции материалов два раза (а лучше несколько раз) в семестр или год? При этом следует добавить, что портфолио призвано не усложнить учителю работу, а сделать ее проще, а значит, требуются не дополнительные задания, а перспективное обучение, часть которого перетекает в портфолио.

Эти замечания о внешнем контроле за деятельностью портфолио ставят вопрос о ее правильном отношении к самодеятельности и исходной цели создания большей автономии обучающегося. Опыт подтверждает, что и для этого есть решение, которое в свою очередь не обязательно прописывать методически. Цель состоит в том, чтобы с самого начала как можно точнее и конкретнее описать предполагаемое использование портфолио, а затем, в ходе рабочего процесса, как можно чаще приводить примеры на основе собственного портфолио учителя.

Проблеме отсутствия параметров для сравнения портфолио даже за пределами очень ограниченной группы учащихся не стоит уделять больше внимания, т.к. ее решение противодействовало бы характеру портфолио как децентрализованного и, следовательно, как альтернативного средства обучения и оценки.

***Список литературы***

1. Bräuer G. Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens / Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin : Cornelsen Verlag, 2000. S. 149–163.

2. Elbow P., Belanoff Pat. Portfolios: Process and Product. Portsmouth, NH : Heinemann, 1991.

3. Graves Donald H. A Fresh Look at Writing. Portsmouth, NH : Heinemann, 1994.

4. Смолянинова О. Г. Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт : монография. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2012. 332 с.

# ПРОДУКТИВНЫЙ ПЕРЕСКАЗ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***А. О. Бурина, Н. К. Еремина***

**Аннотация.** Описывается процесс работы над продуктивным пересказом на уроках иностранного языка в школе. Рассматриваются понятие «продуктивный пересказ», его преимущества при обучении монологической речи и особенности применения в учебном процессе в средней школе.

**Ключевые слова**: монологическая речь, иноязычный текст, пересказ, структурирование сообщения, перифраз

Пересказ – это одна из форм речевой деятельности, которая играет важную роль в обучении и понимании текста. Он представляет собой способ передачи информации другим словами, сохраняя основные идеи и структуру оригинального текста. Пересказ требует не только умения выразить свои мысли четко и ясно, но также умения адаптировать информацию под нужды аудитории.

Особую актуальность составляет «продуктивный пересказ». Продуктивный пересказ – это метод обучения иностранному языку, предполагающий не только повторение материала, но и его осмысление, интерпретацию и выражение собственными словами. Продуктивный пересказ помогает ученикам развивать навыки анализа текста, формулирования мыслей на иностранном языке и их самостоятельного выражения.

Одним из основных принципов продуктивного пересказа является не просто повторение текста, а его адекватная передача с сохранением основных идей и смысла. В результате использования продуктивного пересказа ученики улучшают свою языковую грамотность, активируют словарный запас и развивают навыки стратегического чтения и запоминания информации [3, с. 166].

Основное различие между продуктивным и обычным пересказом заключается в целях и задачах. Обычный пересказ подразумевает повторение материала

без изменений, что помогает запоминать информацию и повышать навыки воспроизведения текста. В то время как продуктивный пересказ включает в себя добавление собственных идей, комментариев, анализа и переформулирования текста. Другим важным отличием является уровень сложности и требования к учащимся средней школы. Обычный пересказ может быть использован на начальных этапах обучения для закрепления базовых знаний и навыков. В то время как продуктивный пересказ требует более высокого уровня языковой компетенции со стороны учащихся, поскольку он предполагает не только понимание и пересказ, но и умение анализировать и интерпретировать текст [2, с. 319]. Сравнение продуктивного и обычного пересказа в методике преподавания иностранного языка демонстрирует различия в целях, задачах, сложности и требованиях к ученикам. Понимание этих отличий позволяет преподавателям выбирать подходящие методы в зависимости от целей обучения и потребностей школьников.

Продуктивный пересказ позволяет обучаться в автономном режиме. Ученики могут самостоятельно выбирать материал для пересказа, а также определять темп и интенсивность занятий [5, с. 263–264]. Достоинством использования данного метода в обучении иностранному языку является тот факт, что он способствует улучшению понимания прочитанного или услышанного материала. При пересказе ученик своими словами передает смысл текста, что помогает ему проанализировать информацию, выделить ключевые моменты и сделать выводы. Продуктивный пересказ позволяет развить навыки устной речи. В процессе пересказа ученик активно использует язык, формулирует мысли, строит предложения и работает над произношением. Таким образом, он не только повторяет готовую структуру предложений, но и творчески применяет свои знания для передачи информации.

Рассматриваемый метод обучения способствует расширению словарного запаса. При пересказе текстов ученик активно работает с полученным материалом, переводя его на свой язык и формулируя свои мысли. Этот процесс помогает закрепить значение новых слов и улучшить понимание их использования в различных ситуациях [2, с. 316–317].

Текст играет ключевую роль в обучении продуктивному пересказу. Это связано с тем, что через тексты ученики развивают навык извлечения информации, структурирования ее и передачи своими словами. Чтение и анализ текстов помогает развивать навыки слушания и понимания речи на иностранном языке, что затем облегчает умение пересказывать прочитанное. Тексты разной тематики и сложности также обогащают словарный запас и грамматические навыки, что важно для эффективного пересказа.

В реализации продуктивного пересказа необходимо тщательно выбирать материал, на котором будет основано его основное содержание. Одним из основных критериев отбора является наличие интересной и значимой информации, которая будет заинтересовывать и удерживать внимание аудитории. Также важно выбирать материал, который ясно структурирован и легко воспринимаемый, чтобы было удобно пересказывать его без потери смысла. Дополнительно, материал должен быть актуальным и релевантным для учащихся, чтобы вызывать у них интерес и понимание. Важно также учитывать уровень сложности материала, чтобы он соответствовал знаниям и возможностям тех, кому будет осуществляться пересказ. Все эти аспекты необходимо учитывать при выборе материала для успешного проведения пересказа [1, с. 105–106].

На каждом этапе урока иностранного языка можно внедрить элемент продуктивного пересказа. Планирование этапов подготовки к продуктивному пересказу играет важную роль в успешной работе на уроках иностранного языка в средней школе. Этот процесс позволяет структурировать подготовку учащихся к заданию, делая её более понятной и эффективной.

Первый этап планирования – анализ и понимание текста для пересказа. Учитель и ученики должны подробно разобрать содержание и основную идею текста, выделить ключевые моменты и важные детали. Для начала можно организовать работу с заголовком. По нему можно определить тематику текста, перечень поднимаемых в нём проблем, ключевые слова и выражения. Например, представить заголовок в развёрнутом виде, прочитать его и предположить, о чём может идти речь в тексте, или составить самостоятельно примерный план текста. Далее предлагается прочитать заданный текст и ответить на вопросы, касающиеся его содержания: к какому жанру можно отнести текст, кто является главным героем, где и в какое время происходит действие. Эффективным является упражнение на выделение главной и второстепенной информации. Ученики должны сжать основное содержание текста, выделяя наиболее важные моменты и идеи [4, с. 68]. Это поможет им лучше структурировать информацию перед тем, как начать пересказ.

Второй этап – разработка плана пересказа. Ученикам средней школы нужно на основе анализа текста составить структурированный план будущего пересказа. Ученикам полезно провести упражнение на составление плана пересказа. Они должны определить основные разделы текста, выделить ключевые факты и аргументы, а также оценить логическую связь между ними. Это поможет им построить четкую композицию пересказа и избежать излишних деталей.

Третий этап – тренировка пересказа по плану. Ученикам следует многократно повторять пересказ по своему плану, чтобы наработать плавность и уверенность в высказывании. Учитель может предложить различные упражнения на развитие навыка пересказа, такие как пересказ собеседнику, структурированный пересказ и т.д. [5, с. 264].

Четвертый этап – проверка и коррекция. После подготовки учитель должен провести проверку пересказа каждого ученика, выявив ошибки и неточности в выражении. Для этой задачи подойдут интерактивные задания. Одним из таких упражнений является «Замените слова». Учащиеся должны выбрать синонимы для слов в предложениях и создать новые версии текста. Это упражнение не только помогает исправлять ошибки, но и расширяет словарный запас студентов. Другим интересным упражнением является «История в картинках». Ученикам показывается серия картинок, и их задача состоит в том, чтобы создать историю, пересказывая происходящее на изображениях. Такое заданиеразвивает навыки монологической речи и способствует лучшему запоминанию новой лексики. После проверки школьникам следует внести коррективы и продолжить работу над улучшением пересказа.

Таким образом, интеграция продуктивного пересказа в учебный процесс изучения иностранного языка в средней школе является важным этапом развития языковых навыков учеников. Этот метод помогает им не только усвоить новый материал, но и улучшить уровень владения языком, что сделает их общение на иностранном языке более легким и уверенным.

*Список литературы*

1. Аристова И. Т. Работа над переводом и пересказом текста для формирования автоматизма речевых навыков обучающихся // Актуальные вопросы современной науки и образования : сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. Пенза : Наука : Просвещение, 2021. С. 105–107.
2. Войткова А. Н. Пересказ как основной когнитивный механизм формирования лингво-коммуникативной компетенции в профессиональном лингвообразовании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 5. С. 315–320.
3. Денисов Д. В. Проверка навыков спонтанной речи на иностранном языке на материале предварительно подготовленного пересказа текста или монологического сообщения // Наука и культура России. 2021. № 1. С. 166–169.
4. Прохорова Л. С. Пересказ текста как показатель владения устной речью // Перспективы развития науки и образования : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. М. : АР-Консалт, 2018. С. 67–69.
5. Тимкина Ю. Ю. Пересказ текста как средство развития иноязычной речи // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 2. С. 263–266.

# ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА И РОССИЙСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

***А. А. Вавpищук, О. А. Павлова***

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы внедрения информационно-коммуникативных технологий в обучение иностранным языкам. Анализируется влияние образовательных платформ Duolingo, RosettaStone и Babbel на мотивацию и вовлеченность учащихся. Приводятся данные зарубежных исследований, включая отчеты ЮНЕСКО и Cambridge Assessment English, подтверждающие эффективность интерактивных технологий. Рассматриваются ключевые проблемы внедрения информационно-коммуникативных технологий. Представлены российские инициативы по цифровизации образования.

**Ключевые слова**: информационно-коммуникационные технологии, обучение иностранным языкам, мотивация учащихся, технические барьеры, квалификация педагогов, цифровая образовательная среда

В современном мире информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют ключевую роль, проникая во все сферы нашей жизни, и образование не стало исключением. Внедрение ИКТ в процесс обучения иностранным языкам открывает перед педагогами и учащимися новые горизонты, способствуя повышению качества обучения, мотивации учащихся и совершенствованию их языковых навыков. Однако, несмотря на очевидные преимущества, интеграция современных компьютерных технологий в образовательную практику сопряжена с рядом трудностей.

Образование в наши дни активно использует разнообразные технологии и платформы для изучения иностранных языков. Одной из самых популярных является Duolingo, чья интерактивность и игровая форма привлекают миллионы пользователей по всему миру. Подобные платформы позволяют изучать языки в удобное время, предлагая персонализированные программы и интерактивные

задания. Наряду с ними существуют и специализированные платформы, такие как RosettaStone и Babbel, предлагающие структурированные курсы с упором на практическое применение языка. Следует также упомянуть развитие технологий виртуальной реальности (VR), которые дают возможность учащимся погружаться в языковую среду, создавая условия, максимально приближенные к реальному общению.

Использование данных зарубежных исследований позволяет российским методистам и педагогам получить более полное и объективное представление о проблемах и перспективах использования ИКТ в обучении иностранным языкам, а также находить наиболее эффективные пути решения стоящих перед ними задач. Так, исследование Cambridge Assessment English показало, что 85 % учителей отмечают повышение вовлеченности учащихся при использовании онлайн-платформ. Это связано с интерактивными элементами и возможностью обучения в подходящее время и в удобном месте, что делает процесс более увлекательным и эффективным. Внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс дает возможность оптимизировать и индивидуализировать обучение, способствуя повышению качества образования.

Применение ИКТ в обучении иностранным языкам открывает бесчисленное количество возможностей для повышения эффективности образовательного процесса. Одним из значимых преимуществ является создание интерактивной среды обучения, способствующей активному вовлечению учащихся. Исследование ЮНЕСКО 2022 года показало, что использование интерактивных технологий увеличивает уровень вовлеченности учащихся на 35 % [5, с. 12]. Это связано с тем, что подобные технологии позволяют использовать разнообразные мультимедийные элементы, такие как видео, аудио и графика. Кроме того, ИКТ обеспечивают доступ к широкому спектру образовательных ресурсов, включая онлайн-курсы, языковые платформы и приложения, которые расширяют возможности для самостоятельного изучения языков.

Мотивация играет доминирующую роль в изучении иностранных языков, поскольку она определяет степень вовлеченности учащихся и их стремление к достижению успехов. Внедрение ИКТ в образовательный процесс значительно изменило подход к обучению, предоставляя множество средств с целью повышения интереса учащихся. Согласно исследованию ЮНЕСКО, использование мультимедийных технологий в обучении увеличивает мотивацию учащихся на 30 % [5, с. 26]. Хотя в рассматриваемом аналитическом отчете, который охватывает широкий спектр вопросов, связанных с цифровой трансформацией образования, отсутствуют конкретные данные по России, представленные материалы позволяют выявить ключевые мировые тренды в применении ИКТ, сравнить глобальный опыт внедрения ИКТ с российскими реалиями, выявив возможные адаптационные стратегии, определить наиболее эффективные подходы к использованию технологий, применяемые в странах с различными образовательными системами, а также подчеркнуть роль цифровой грамотности педагогов как ключевого фактора успешной интеграции ИКТ.

Несмотря на очевидные преимущества, использование компьютерных технологий в образовательном процессе сопряжено с рядом препятствий и вызовов. Одной из главных проблем при внедрении ИКТ в процесс обучения иностранным языкам является наличие технических барьеров. В первую очередь это связано с ограниченным доступом к необходимым ресурсам, в том числе к Интернету и современному оборудованию.

Помимо нехватки технического обеспечения, еще одним серьезным вызовом является отношение учащихся и их родителей к использованию ИКТ. Главной причиной сопротивления учащихся внедрению ИКТ в процесс обучения является их непривычность к новым форматам обучения. Вместе с тем, учащиеся сталкиваются с трудностями в освоении новых технологий, что приводит к чувству неудовлетворенности и снижает мотивацию к обучению. Родители также часто выражают обеспокоенность по поводу внедрения ИКТ в образовательный процесс. Согласно исследованию Pew Research Center, около 40 % родителей считают, что чрезмерное использование компьютерных технологий негативно скажется на развитии детей. Сопротивление со стороны учащихся и родителей может существенно осложнить процесс внедрения ИКТ в обучение. Тем не менее, использование информационных технологий в образовательном процессе открывает возможности для качественного изменения содержания, методов и организационных форм обучения [4, с. 425].

Недостаток квалификации учителей в области ИКТ остается одной из ключевых проблем, препятствующих эффективному внедрению компьютерных технологий в образовательный процесс. Согласно отчету ЮНЕСКО за 2022 год, около 45 % учителей в мире не обладают базовыми цифровыми навыками, что существенно ограничивает их способность использовать современные технологии в преподавании [5, с. 14]. Готовность учителей к изменениям и внедрению ИКТ в образовательный процесс представляет собой ключевой аспект рассматриваемой проблемы.

Е. А. Николашина подчеркивает, что «современные технологии в обучении иностранным языкам могут значительно повысить качество образования, однако их внедрение сталкивается с рядом проблем, включая недостаток подготовки учителей и технические ограничения» [3, с. 94].

Внедрение ИКТ в процесс обучения иностранным языкам требует от педагогов не только базовых знаний о современных цифровых инструментах, но и уверенности в их использовании. Исследование ЮНЕСКО демонстрирует, что лишь около 40 % учителей в мире чувствуют себя уверенно при работе с ИКТ [5, с. 19]. Для повышения квалификации педагогов в области ИКТ необходимо разработать и внедрить эффективные программы обучения, которые учитывают современные требования образовательного процесса.

Вопреки указанным выше барьерам, мировые тренды и государственные инициативы показывают, что цифровые технологии все более успешно проникают в образовательный процесс, трансформируя традиционные методы обучения. Например, 2020 году в России была запущена программа «Цифровая образовательная среда», направленная на обучение педагогов работе с компьютерными технологиями. Также существует национальная программа «Цифровая экономика», которое включает направление «Кадры для цифровой экономики», занимающееся обучением учителей цифровым технологиям.

Современные тенденции в образовании требуют активного использования ИКТ для повышения качества обучения. И. Г. Гончаренко отмечает, что «современные компьютерные технологии обладают значительным педагогическим и методическим потенциалом; они позволяют существенно повысить эффективность педагогического процесса, избавляя педагога от рутинной, однообразной работы… Эти заманчивые перспективы побуждают внедрять компьютерные технологии в образовательный процесс везде, где это возможно» [2, с. 1]. Так, в Москве

активно реализовывается проект «Московская электронная школа», который предоставляет учителям доступ к интерактивным учебникам и цифровым тестам. Кроме того, развивается государственная образовательная платформа «Сферум», призванная упростить коммуникацию между учениками и преподавателями. Внедрение этих инициатив демонстрирует, что цифровые технологии могут стать мощным инструментом обучения, однако их эффективность во многом зависит от уровня подготовки педагогов.

Перспективы развития компьютерных технологий в обучении иностранным языкам связаны с активным внедрением инновационных подходов и инструментов. Одним из таких направлений является использование виртуальной реальности (VR) для создания интерактивных и иммерсивных образовательных сред. Исследования ЮНЕСКО показывают, что применение VR в образовательных проектах увеличивает вовлеченность учащихся на 20 % [5, с. 30]. Это объясняется возможностью создания реальных ситуаций общения, что способствует более эффективному усвоению языковых навыков. При этом профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка с использованием ИКТ требует четкого понимания структуры и содержания информационно-коммуникационной компетенции. Важно учитывать значимость комплексного подхода к обучению, что подчеркивает исследование М.А. Бовтенко [1, с. 8].

На основании полученных данных можно сделать вывод, что внедрение ИКТ в процесс обучения иностранным языкам обладает огромным потенциалом, однако требует системного подхода. Использование цифровых технологий делает обучение более интерактивным и мотивирующим, однако эффективность их применения зависит от нескольких ключевых факторов: подготовки учителей, технической инфраструктуры и методической поддержки. Примеры как международных, так и российских инициатив подтверждают, что грамотное использование ИКТ может качественно изменить образовательный процесс. Тем не менее, важно понимать, что их внедрение требует не только технической модернизации, но и изменения подходов к обучению, перестройки педагогической методологии и повышения цифровой грамотности всех участников образовательного процесса.

В заключение хотелось бы отметить, что информационные технологии – это новая реальность образования. Их грамотное внедрение способно сделать процесс изучения языков более доступным, увлекательным и эффективным, но только при условии, что образование будет идти в ногу с цифровыми изменениями, а не просто подстраиваться под них.

### *Список литературы*

1. Бовтенко М. А. Структура и содержание информационно-коммуникационной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2006. С. 8.

2. Гончаренко И. Г. Компьютерные программы в преподавании иностранных языков // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2016. № 5. С. 52–61.

3. Николашина Е. А. Применение информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам (модель смешанного обучения) // Русистика без границ. 2021. № 2. С. 94–99. URL: http://www.rusistikabg.com/wp-content/uploads/2021/06/RUSISTIKA-BEZ-GRANICI_2_2021_red-1.pdf#page=95

4. Савельева С. С., Ерокина Н. Л., Кривчикова А. С., Макарова Д. К. Использование информационных технологий в образовательном процессе // За качественное образование : материалы IV Всерос. форума (с междунар. участием). Саратов : Изд-во Сарат. гос. мед. ун-та, 2019. 425 с.

5. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Shanghai Open University. Analytical Report on the Use of Advanced ICT/AI for Digital Transformation of Education. Joint Report by UNESCO Institute for Information Technologies in Education and Shanghai Open University. 2022. P. 9–32. URL: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2022/07/Analytical-Report_Ed_AI.pdf

# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ В ШКОЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***А. О. Вдовина, Ю. А. Шурыгина***

**Аннотация.** Рассматривается проектная методика как инструмент обучения иностранным языкам в современном образовательном процессе. Проводится анализ теоретических основ и практических аспектов применения проектной деятельности в языковом образовании. Обозначается важность использования методики для развития коммуникативных и исследовательских навыков учащихся.

Особое внимание уделяется преимуществам проектного подхода в развитии критического мышления, мотивации к изучению языка и социальных навыков.

На конкретных примерах демонстрируется эффективность интеграции проектной методики в процесс обучения иностранному языку, а также раскрываются роли преподавателя и студентов в проектной деятельности.

Предназначена для преподавателей иностранных языков и методистов в области образования.

**Ключевые слова**: проектная методика, обучение иностранным языкам, критическое мышление, коммуникативные навыки, межкультурная коммуникация, практическая деятельность, языковое образование

Использование проектной деятельности в обучении иностранным языкам обусловлено изменением образовательных норм и условий для выпускников, которые должны обладать не только теоретическими знаниями, но и способностью адаптироваться к быстро меняющемуся миру. Современное образование фокусируется на формировании таких качеств, как креативность, критическое мышление и ответственность за результаты своей работы. Использование проектной методики в работе позволяет продемонстрировать, что нестандартный подход к решению задачи возможен [4, с. 1].

Проектная деятельность способствует не только развитию коммуникативных способностей на иностранном языке, но и укрепляет интерес учащихся к языковой грамотности, а также языковой среде. Использование данного инструмента в работе позволяет продемонстрировать практическое применение полученных знаний, а конечный результат только подогреет интерес к дальнейшему изучению. Активное участие учащихся в проектировании позволяет развивать исследовательские способности учащихся, а также способствует формированию логического мышления.

Важно также отметить, что проектная деятельность не является самостоятельным стилем, поэтому важно разумно интегрировать его в традиционные стили обучения, сделав данную методику эффективным дополнением. Они предоставляют учащимся возможность выбирать мотивы и задания, что повышает их заинтересованность и вовлеченность в процесс обучения грамоте.

Так, работа над исследовательскими проектами и получение конкретных результатов, подобных фильмам или театральным постановкам, позволяет изучать язык не только в классической грамматической структуре, но и в живой, практической обстановке. Методология проектирования в обучении иностранным языкам – это подход, который фокусируется на активном вовлечении самих учеников в процесс создания и реализации практической части исследования, способствуя развитию критического мышления, независимости и способности к объединению. Проектная грамотность включает в себя исследовательскую, творческую и групповую подготовку, которая позволяет ученикам самостоятельно находить, обрабатывать и представлять информацию, относящуюся к изучаемому контенту. Такой подход формирует навыки, которые будут применяться в их будущей профессиональной сфере [3, с. 3].

Важно отметить, что работа по проекту направлена не только на достижение конечного результата, но и на сам процесс работы, таких как поиск и анализ информации, формулирование и обоснование выводов.

Данный подход требует от учащихся применения взаимосвязанных знаний из разных областей, что способствует более глубокому пониманию материала. Учащиеся придерживаются в ходе работы использования исследовательского стиля, что является важным элементом для дальнейшей реализации. Работая над проектами, они учатся планировать свое исследование, организовывать собственное обучение, что позволяет им в дальнейшем развивать ответственный подход к организации как обучения, так и работы.

Процесс обучения, основанный на проекте, состоит из нескольких этапов, начиная с описания содержания дизайна и заканчивая анализом достигнутых результатов. Ученики могут начать с разработки плана, что позволяет им определить интересы участников и адаптировать конечный результат к их требованиям. Кроме того, учащиеся формулируют требования, планируют поведение, распределяют места и в конечном итоге применяют дизайн, представляя его результаты [6, с. 611].

Наиболее важными аспектами этой методики являются активное вовлечение ученых и использование тематически подходящих заданий. Это позволяет вам не только закрепить свои знания языка, но и связать их с реальной жизнью.

Особого внимания заслуживает гибкость методологии проектирования. Она легко интегрируется в образовательные стандарты, что делает ее доступной для широкого круга преподавателей. Соответственно, преподаватели могут применять подход, основанный на проектной деятельности, в системе обучения, не пересматривая содержание обучения. Это открывает новые возможности в подходах к обучению и делает процесс обучения грамоте более интересным и необычным.

Личностно-ориентированный подход в методике ориентирован на индивидуальность учащихся, что способствует их интеллектуальному и нравственному развитию. В процессе работы над системами у каждого ученика есть возможность проявить свои способности, интересы и творческий подход. Эта форма обучения способствует развитию социальных и межличностных способностей, что особенно важно в условиях изучения иностранного языка.

Исследования показывают, что проектное обучение может значительно улучшить процесс изучения иностранного языка. Важнейшими аспектами этой методики являются активное вовлечение учащихся и использование тематически значимых заданий. Так, в процессе проектного обучения студенты участвуют в исследовании окружающего мира и решении проблемных задач, что развивает их самосознание и критическое мышление. Это позволяет не только углубить знания языка, но и связать их с реальной жизнью [5, с. 3].

Современные технологии играют значительную роль в повышении грамотности, основанной на проектах, и способствуют повышению уровня результативности. Использование информационных технологий, таких как онлайн-платформы и инструменты для совместной работы, делает процесс изучения иностранного языка более динамичным и интерактивным. Это применимо к современному поколению, которое привыкло к активному использованию цифровых инструментов в повседневной жизни. Это поможет повысить уровень заинтересованности.

Работа в группах в рамках проектной деятельности создает условия для развития социальных и коммуникативных навыков. Ученые учатся взаимодействовать друг с другом, налаживать сотрудничество и обмениваться мнениями, что значительно повышает их интерес к изучаемым мотивам. Групповая работа помогает не только менять идеи, но и развивать эмоциональный интеллект, способность слышать и принимать мнения других участников [2, с. 2].

Система проектирования в обучении иностранным языкам имеет множество преимуществ, которые проявляются как в образовательных вопросах, так и в общем развитии способностей учащихся. Одним из ее главных преимуществ является то, что она способствует развитию критического мышления и креативности. В отличие от традиционного запоминания, проектная работа позволяет учащимся более глубоко усваивать учебный материал, применяя знания на практике.

Современный учебно-методический комплекс, в дальнейшем сокращенно УМК, предлагает различные формы проектной работы. Это позволяет не только закрепить знания, но и использовать их новым образом для большего понимания.

Рассмотрим в качестве примера ученик для 7 класса «Spotlight». Так, в разделе «Culture Corner» предоставлена возможность взаимодействия школьников в малых группах для сознания общего конченого продукта – информация о любимых журналах одноклассников. В ходе этой работы ребята учатся собирать данные, структурировать их, а затем предоставляют результаты своей работы перед детьми [1, с. 41].

Пример проектного подхода также показан в разделе «Media Studies». В качестве закрепления информации учащимся предлагается вновь собраться в группы, чтобы создать собственный выпуск подкаста. Они самостоятельно распределяют роли в группе, закрепляя за каждым определенные обязанности в разработке. В рамках этого задания также можно предложить расширенный список тем для вещания, затронуть ранее изученную информацию [1, с. 43].

Интеграция проектного подхода в преподавание иностранных языков показывает, что это не просто метод, а новый подход в обучении. Успешные примеры практики показывают, что это помогает обучающимся лучше осваивать язык, погружаться в культуру и развивать критическое отношение к материалу. Методика становится всё более популярной среди учащихся, что свидетельствует о ее эффективности и актуальности в современных образовательных реалиях.

Будущие исследователи и практики в области иностранного языка могут использовать эти примеры и принципы при разработке своих программ и методик преподавания. Успешная реализация проектного обучения требует постоянной адаптации и творческого подхода, что позволяет создать действительно эффективную и увлекательную образовательную среду.

Таким образом, работа в группах в рамках проектной деятельности создает условия для развития социальных и коммуникационных навыков. Учащиеся учатся взаимодействовать друг с другом, устанавливать сотрудничество и делиться мнениями, что значительно увеличивает их мотивацию и интерес к изучаемым темам. Групповая работа помогает не только обмениваться идеями, но и развивать эмоциональный интеллект, умение слушать и принимать мнения других участников.

Систематическое развитие навыков проектной деятельности важно для достижения устойчивого успеха. Регулярное применение проектного обучения укрепляет у студентов навыки планирования и организации своих действий, что служит важным основанием для будущего обучения. Этапы презентации и оценки проектов увеличивают значимость итогов работы, делая их более заметными и общественно значимыми.

Проектный метод в обучении иностранным языкам имеет множество преимуществ, которые проявляются как в образовательных результатах, так и в общем развитии навыков учащихся. Один из его основных плюсов заключается в том, что он способствуют развитию критического мышления и творческого подхода. В отличие от традиционного запоминания, проектная деятельность позволяет учащимся более глубоко осваивать учебный материал, применяя знания в практике.

### *Список литературы*


1. Ваулина Ю. Е. [и др.]. Английский язык. 7 класс. Spotlight. 7. Student'sbook : учебник для общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение : Express Publishing, 2011. 152 с.
2. Аничкин Е. С. Проектно-исследовательское обучение студентов: природа, особенности, преимущества // Экономика Профессия Бизнес. 2016. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-issledovatelskoe-obuchenie-studentov-priroda-osobennosti-preimuschestva (25.02.2025).
3. Захаров В. П. Корпусная лингвистика : учеб. метод. пособие. СПб. : Санкт Петербургский гос. ун-т, 2005. 48 с.
4. Кузнецова Ю. В. Использование метода проектов в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-proektov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1 (25.02.2025).
5. Морозов Е. А., Морозова И. В. Проектная деятельность на уроке иностранного языка как технология интерактивного обучения. К постановке проблемы // Гуманитарно-педагогические исследования. 2019. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-na-uroke-inostrannogo-yazyka-kak-tehnologiya-interaktivnogo-obucheniya-k-postanovke-problemy (дата обращения: 23.12.2024).
6. Яфизова Р. А. Применение проектного метода обучения как средство повышения качества обучения // Наука и современность. 2011. № 10–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-proektnogo-metoda-obucheniya-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-obucheniya (дата обращения: 22.12.2024).
7. Рындина Ю. В. Индивидуально дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Молодой учёный. № 10 (57). С. 610. URL: https://moluch.ru/archive/57/7853/ (дата обращения: 22.12.2024).

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***О. А. Воякина, Е. Н. Казионова***

**Аннотация.** Посвящена вопросу повышения эффективности обучения иностранному языку учащихся посредством использования аутентичных текстовых материалов в ходе проведения факультативных занятий.

**Ключевые слова**: английский язык, аутентичный текст, факультативное занятие

Аутентичный текст представляет собой культурный документ, предназначенный исключительно для носителей языка [3].

Ключевые преимущества использования данных текстовых материалов на уроке английского языка были рассмотрены в работах Ж. М. Бгиевой, А. П. Ивановой, О. В. Лавровой, С. В. Кузнецовой и др.

Согласно их мнению, использование аутентичных текстов в обучении дает учащимся возможностьне только лучше ознакомиться с культурными особенностями и менталитетом стран изучаемого ими языка, но и значительно повысить мотивацию к самостоятельному использованию иностранного языка, а также узнать о способах выражения мысли в реальных коммуникативных ситуациях повседневного общения [1, 4, 5].

Из-за распространенной проблемы недостатка часов, выделяемых в средней общеобразовательной школе для изучения материалов, имеющих лингвострановедческую направленность, целесообразным является использование аутентичных текстовых материалов на факультативных занятиях.

Факультативные занятия – это необязательные учебные занятия, возможные для посещения всеми учащимися [2].

Одним из основных преимуществ факультативного курса является возможность прохождения тем, не включенных в основнойучебный план, но интересующих обучающихся. При этом развитие устной речи посредством создания различных коммуникативных ситуаций на факультативном занятии является одной из важнейших задач при их проведении [7, с. 290].

Наиболее вероятно возникновение ситуации применения иностранного языка на практике в ходе живого общения при работе со старшим звеном. При выборе жанра и направленности текстов для прочтения в 10-11 классах предпочтение следует отдать художественным произведениями классической литературы, современной прозы, текстам в жанре фэнтези, утопии и антиутопии, а также публицистическим материалам: информационным и научно-популярным статьям из различных областей знания.

Проанализировав различные источники информации, нами был составлен комплекс упражнений, возможных для применения на уроках английского языка в старших классах с использованием аутентичных текстов художественной направленности на трех этапах работы с текстовым материалом.

- Предтекстовый этап:

– Упражнения, направленные на прогнозирование содержания текста:

1. Look at the title (first sentence, illustration, chartor diagram). Guess what the text is going to be about. Why do you think so? What genre might this text belong to?

2. Discuss with classmates what comes to your mind when you think of this problem. From your point of view, why is it important to speak about this topic?

3. Read the 1st paragraph of the text. Predict how the events will be going. Explain why you think so.

– Упражнения, направленные на снятие лексических трудностей:

1. Translate the following words into your native language using a dictionary (images, puzzles, synonyms, antonyms, cognates, etc.).

2. Guess what meaning this word might take depending on the context. Find it in the text and say what it means according to the given context.

3. Find English equivalents for these Russian expressions in the text.

4. Compare the given cognates.What parts of speech are they? Translate these words into your native language.

– Упражнения, направленные на снятие грамматических трудностей:

1. Look at the list of sentences below. What grammatical rule do they reflect? How can you determine this?

2. Find words in the text with the ending -ing (or -ed, -s, auxiliary verbs, irregular verbs, etc.). What does this grammatical construction mean? In what cases is it used?

3. Choose sentences from the list that contain a specific grammatical rule. Recall how it is formed.

4. Identify the tense used in the text. What accompanying words might we see in this case? How is this tense formed?

– Упражнения, направленные на снятие фонетических трудностей:

1. Listen to the words (phrases, sentences) used in the text and repeat after the speaker.

2. Group the words below according to the vowel sounds in the stressed syllable. Read the words from each group aloud.

3. Find homonyms in the text. Read them out loud. What determines their pronunciation?

4. Match the given words with their transcriptions and read them aloud.

- Текстовый этап:

– Упражнения, направленные на проверку понимания прочитанного:

1. Read the text. Were we right about what the text was going to be about?

2. Read the list of statements below. Identify which ones are true and which are false. Confirm your choice with phrases from the text.

3. Read the question and name a person who will answer it.

4. Restore the sequence of actions using the sentences below.

5. What idea does the author convey through the selected words (phrases, sentences) in the text?

6. Find words or phrases that express the main idea of the text.

7. Read several summaries presented below. Which summary fits the text you have read the best?

–Упражнения, направленные на выделение смысловых частей текста:

1. Make up a title for the text you've read. How does it reflect its gist?

2. Divide the text into a few meaningful parts. Explain your choice. Give a title to each part.

3. In each paragraph of the text, find one sentence that most accurately reveals its topic (idea, author's opinion, etc.).

- Послетекстовый этап:

– Упражнения, направленные на анализ полученной из текста информации:

1. What literary genre does the text you have read belong to? What features of the text make us think so?

2. What stylistic devises does the author use in the text? What effect do they create?

– Упражнения, направленные на применение полученной из текста информации в собственной устной и письменной речи:

1. Express agreement and disagreement to the following statements. Explain why. You may use these set-phrases: "*I'm afraid that's wrong.*", "*That's not quite true to the fact.*", "*That's (quite) right.*", "*According to the story…"*

2. Make an outline (table, plan) of the text you have read.Retell the text according to your notes.

3. Make up the continuation of the story and tell the class. Why do you think it will happen?

4. Choose a character and retell the story from his or her point of view.

5. Describe what actions you would take if you were in the main character's position.

6. Describe the appearance, character, and your attitude towards one of the characters in the text.

7. Express the main idea of the text. Do you agree with it?

8. Write an essay about the text to your close friend. Retell the main events to him and express your emotions after reading.

– Упражнения, направленные на работу с лингвострановедческими знаниями:

1. Find idioms, fixed expressions, and slang phrases in the text. Try to explain their cultural context, and speculate on their origin. How do they help to understand the culture of the country? With your classmate, create a dialogue on any topic using all these expressions.

2. Where does the action of the story take place? What significance does it have for the plot of the text? If the action of the text took place in our country, what place would you consider appropriate for these purposes?

3. Analyze the behaviour of the main characters in the text. Do you think their actions andcharacter traits are influenced by the culture of their country? Do they fit the stereotypical description of representatives of this nation? Are there any similarities with our national character?

– Упражнения творческой направленности:

1. Read the given phrases the way the characters who say them in the text would utter them.

2. In pairs, role-play the first meeting between…

3. Retell the text with the whole class one by one, sentence by sentence.

4. Assign the roles among the classmates and write the script to everyone's lines. Then perform the play together.

5. Draw a poster to this story. Show it to the class and explain what it expresses.

Е. А. Маслыко в работе «Настольная книга преподавателя иностранного языка» выразил мнение о том, что формирование у обучающихся коммуникативной компетенции невозможно без четкой и продуманной организации учебного

процесса, логичности работы с текстом, разнообразия упражнений и опоры на мыслительную деятельность учащихся [6, с. 95].

Все представленные выше упражнения могут помочь учителю в достижении данной цели при работе с аутентичным текстом.

***Список литературы***


1. Бгиева Ж. М. Формирование и развитие лингвистической компетенции студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 4/21. С. 29–31.
2. Выхрыстюк М. С. Теоретические аспекты организации факультативных занятий учащихся в системе школьного образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 5. С. 56–65.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. М. : Рус. яз., 2000. 1084 с.
4. Иванова А. П. Аутентичные тексты Л. Н. Толстого на занятиях по русскому языку как иностранному // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 59. С. 3.
5. Кунецова С. В. К вопросу об использовании аутентичных текстов профессиональной направленности в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований. 2017. № 1/18. С. 96–99.
6. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск : Вышэйшая школа, 2004. 530 с.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М. : Филоматис, 2004. 409 с.


# КОНТРОЛЬ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ


***А. В. Данилова, Т. А. Разуваева***



**Аннотация.** Посвящена вопросам контроля речевых умений на занятиях по английскому языку. Рассматриваются основные функции контроля, его виды и методы, включая тестирование, устные и письменные задания, взаимный контроль и самоконтроль. Анализируются проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся при освоении языка, и предлагаются способы их преодоления. Подчеркивается роль контроля в повышении эффективности обучения и формировании самостоятельности учащихся.



**Ключевые слова**: контроль знаний, оценивание, речевые умения, тестирование, методы контроля, коммуникативная компетенция, устная речь, письменная речь, аудирование, самооценка, эффективность обучения


Контроль знаний играет ключевую роль в обучении, обеспечивая оценку уровня усвоения материала, приобретенных навыков и умений. Без систематической проверки невозможно эффективно управлять образовательным процессом. Несмотря на изменения в формах и методах контроля, его основная цель – выявить, насколько успешно обучающиеся осваивают учебный материал, – остается неизменной.

Контроль включает проверку, направленную на выявление и сопоставление знаний обучающихся с требованиями учебных программ. Он выполняет несколько функций [3, с. 86]:

– диагностическую – позволяет определить пробелы в знаниях и своевременно их корректировать;

– стимулирующую – способствует мотивации обучающихся, побуждая их стремиться к лучшим результатам;

– оценочную – отражает уровень усвоения материала и помогает учителю корректировать учебный процесс.

– воспитательную – формирует у обучающихся организованность, ответственность и дисциплину.

Контроль знаний создает обратную связь между учителем и обучающимися, повышая эффективность обучения и способствуя непрерывному совершенствованию учебного процесса.

Контроль знаний проводится с различными целями, поэтому различают несколько его видов:

– предварительный – диагностирует уровень подготовки перед изучением новой темы;

– текущий – оценивает усвоение материала в процессе изучения отдельных тем;

– повторный – способствует закреплению знаний и развитию навыков;

– тематический – проверяет уровень освоения конкретных разделов дисциплины;

– периодический – определяет объем знаний обучающихся по ключевым вопросам курса;

– итоговый – подводит итоги обучения в рамках учебного года или дисциплины (зачеты, экзамены);

– комплексный – оценивает знания и навыки по нескольким смежным предметам, формируя целостное восприятие изучаемых областей.

Методы контроля включают устную, письменную, графическую, практическую и тестовую верификацию, а также наблюдение.

Устный опрос развивает логическое мышление и культуру речи, но требует точных вопросов и значительных временных затрат. Письменный тест позволяет одновременно оценивать знания всех учащихся, развивает самостоятельность и экономит учебное время.

Графическая верификация помогает систематизировать информацию через карты, таблицы и диаграммы, способствуя обобщению знаний. Практическое тестирование оценивает умение применять теорию на практике, что важно для осмысленного усвоения материала.

Тестирование включает выбор ответа или развернутый ответ, а проверка может быть ручной или автоматизированной. Контроль не только анализирует уровень знаний, но и корректирует процесс обучения.

Оценка – важный элемент контроля, она может быть вербальной или балльной, качественной или количественной. Она отражает не только усвоенные знания, но и способность применять их на практике, связывая текущие достижения с потенциальными возможностями учащегося [1, с. 86].

Контроль знаний играет ключевую роль в обучении иностранному языку, позволяя оценить уровень владения навыками и умениями, выявить пробелы

и скорректировать методику преподавания. Он охватывает анализ ответов, выполнение упражнений и проверку домашних заданий, учитывая не только качество усвоенного материала, но и мотивацию учащихся.

Как часть динамичной образовательной системы, контроль влияет на процесс обучения, позволяет корректировать методы преподавания и помогает выстраивать индивидуальные траектории развития.

Развитие стратегий самоорганизации, выбор тактик выполнения заданий и мотивация повышают успеваемость. Ожидание высокой оценки и возможность сравнения результатов стимулируют совершенствование речевых умений. Таким образом, контроль становится не только средством оценки, но и инструментом формирования самостоятельности и ответственности учащихся.

Опираясь на методические принципы обучения иностранным языкам и нормативные документы, можно разработать задания, позволяющие объективно оценить уровень сформированности языковых навыков и речевых умений и корректно интерпретировать результаты. Такие задания должны соответствовать специфике проверяемого вида речевой деятельности и учитывать когнитивные особенности учащихся.

Приведем примеры упражнений, сгруппированных по ключевым видам речевой деятельности и сторонам речи:

1) аудирование и чтение:

– выбор верных утверждений на основе прослушанного или прочитанного текста;

– анализ и оценка описанных в тексте событий с опорой на личный опыт;

2) лексическая и грамматические стороны речи:

– подбор синонимов и антонимов из предложенного списка;

– заполнение пропусков в предложениях грамматически корректными формами слов;

3) письмо:

– дополнение предложений, используя информацию из текста;

– подготовка газетной или журнальной заметки по заданной теме.

4) развитие устной речи:

– пересказ своими словами с возможной сменой повествовательной перспективы;

– составление диалога по содержанию прослушанного материала.

Эффективным инструментом для развития рефлексии и самоконтроля учащихся является карточка самооценки. Она не только помогает осознать собственную активность на уроке, но и позволяет самостоятельно оценить уровень знаний и навыков. Использование таких карточек способствует формированию ответственности за результаты обучения и развитию критического мышления.

Примерная структура карточки:

| Фамилия и имя обучающегося | Лексический тест | Аудирование | Чтение | Диалогическая речь | Общее количество баллов |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

На этапе контроля знаний важно учитывать методические требования, обеспечивающие его эффективность. Контроль должен быть целенаправленным на

проверку конкретных речевых умений, репрезентативным, охватывающим весь изученный языковой материал, объективным, исключающим субъективные факторы, и систематичным, проводимым регулярно в ходе обучения.

Методика преподавания иностранных языков включает различные формы контроля: взаимный контроль, при котором учащиеся оценивают работу друг друга, например, в парах, используя ключи для проверки; самоконтроль, предполагающий осознанное сравнение выполненного задания с эталонным образцом; и самокоррекцию, направленную на самостоятельное исправление ошибок.

Контроль знаний не только стимулирует учебную активность, но и выполняет воспитательную функцию, обеспечивая объективную оценку и развитие самостоятельности учащихся. Его эффективность зависит от правильной организации и учета индивидуальных особенностей [2, с. 21].

Итак, контроль является важным элементом и средством обучения иностранному языку, поскольку позволяет не только провести оценку сформированности языковых навыков и речевых умений, но и помогает вносить коррективы в учебный процесс с целью повышения его эффективности.

***Список литературы***

1. Андрощук А. О. Рейтинговая технология оценивания знаний в образовательном и воспитательном учреждении // Педагогика и психология. 1996. № 3. С. 86–96.

2. Близнюк С. Л. Роль оценивания в совершенствовании знаний, умений и навыков обучающихся. М. : Знание, 1983.124 с.

3. Пелеванюк Е. Н. Контроль на уроках английского языка как способ дифференцированного обучения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 3. С. 44–48.

# МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ФРАЗОВЫМ ГЛАГОЛАМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

***Ю. М. Есина, Е. Н. Казионова***

**Аннотация.** В настоящее время фразовые глаголы играют значительную роль не только в повседневной коммуникации, но и в различных профессиональных областях, включая средства массовой информации, юриспруденцию, экономику и науку. Эти уникальные лексико-грамматические элементы английского языка предоставляют широкие возможности для выражения разнообразных мыслей и идей, обогащая словарный запас и повышая разнообразие речевой практики.

Учитывая широкое употребление фразовых глаголов в современном английском языке, необходимо акцентировать внимание на их изучении в средней школе. При этом следует учитывать множество факторов, включая учебные материалы, техническое оснащение классов, а также индивидуальные способности и интересы учащихся. Ключевым аспектом данного процесса является стремление к достижению основной цели – формированию коммуникативной компетенции обучающихся. В связи с этим необходимо выбирать соответствующие методы и подходы для введения новых лексико-грамматических единиц на уроках английского языка.

**Ключевые слова**: английский язык, фразовые глаголы, педагогические принципы, контекстуальный подход, обучение фразовым глаголам, игровые методики, аудиовизуальные материалы, семантическое значение

Обучение фразовым глаголам на уроках английского языка в средней школе представляет собой значимую задачу, обусловленную их ключевой ролью в повседневной коммуникации и понимании языка. Применение эффективных методов и подходовк обучению может существенно повысить уровень языковой компетенции учащихся, особенно с учетом их возрастных особенностей и потребностей.

Анализ традиционных методов и подходов преподавания иностранных языков позволяет сделать вывод о том, что наиболее результативным является комплексный подход к обучению. На основании анализа содержания некоторых из них можно выделить ряд рекомендаций, направленных на более успешное и эффективное изучение фразовых глаголов в средней школе [5, с. 174]:

1. Изучение фразовых глаголов в контексте.

Контекстуальное обучение фразовым глаголам представляет собой подход, основанный на изучении данных языковых единиц в разнообразных контекстах, таких как диалоги, монологи, песни, стихотворения и скороговорки. Примером может служить предложение: “I can’t believe she managed to pull together such an amazing event!” («Не могу поверить, что она смогла организовать такое потрясающее мероприятие!»). В данном случае фразовый глагол “to pull together” (организовать) запоминается более эффективно именно в данном контексте.

Исследования показывают, что запоминание фразовых глаголов в связке с другими словами значительно упрощает процесс их усвоения по сравнению с изучением изолированных слов. В этом контексте следует сослаться на мнение А. В. Кунина, который утверждает, что изучение отдельного слова не дает полного понимания многообразия связей, в которые оно вовлекается, а также возможных ассоциаций и дополнительного смысла, который оно может приобретать в зависимости от ситуации [3, с. 103].

Для реализации данного подхода можно использовать тематические проекты, в рамках которых учащиеся исследуют определённые темы, такие как спорт, путешествия или технологии, и выявляют фразовые глаголы, связанные с данными темами. Затем учащиеся могут представить свои находки классу, что не только способствует закреплению изученного материала, но и развивает навыки презентации и публичных выступлений. Одним из основных преимуществ данного подхода является то, что учащиеся сосредотачиваются на изучении и практическом использовании тех фразовых глаголов, которые имеют актуальность в конкретный момент. Это делает процесс обучения более эффективным, так как студент погружается в «конкретную ситуацию» (например, «Спорт») и не отвлекается на другие темы.

Работа учащихся с аутентичными текстами способствует тому, что они начинают выделять фразовые глаголы на уровне формы, что помогает им выполнять упражнения на распознавание и идентификацию этих глаголов, а также развивать навыки контекстуального понимания. С течением времени задания могут усложняться, углубляя понимание фразовых глаголов и их применения в различных ситуациях.

2. Использование игровых и визуальных методов.

Применение игровых и визуальных методов в образовательном процессе может значительно повысить его эффективность и сделать обучение более увлекательным. Методисты предлагают разнообразные методики, включающие такие приемы, как использование карточек с фразовыми глаголами, ролевые игры,

а также применение аудиовизуальных материалов и многие другие. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

1) Ролевые игры.

Ролевые игры представляют собой эффективный метод обучения фразовым глаголам в английском языке, поскольку они позволяют учащимся применять язык в контексте, способствуя развитию как коммуникативных навыков, так и понимания употребления фразовых глаголов. Как отмечает Н.Д. Машлыкина, овладение иностранным языком вне среды, где на нем говорят, требует моделирования воображаемых ситуаций, способствующих стимулированию общения на изучаемом языке [4, с. 212]. В этой связи рекомендуется использовать учебные речевые ситуации. Например, можно разыграть сценарии заказа еды (с использованием выражения “order in”), обсуждения планов (“hang out”) или решения офисных проблем (“work out”). Данный метод повышает вовлеченность учащихся и развивает их навыки общения, позволяя учиться на практике. Кроме того, ролевые игры помогают продемонстрировать различные значения фразовых глаголов в различных контекстах. После завершения игры учитель может обсудить использование фразовых глаголов, что способствует исправлению ошибок и углублению понимания материала. Близким к данному методу является метод симуляции, при котором создаются искусственные ситуации межкультурного общения с целью прогнозирования возможных вариантов реакции участников и результатов взаимодействия [2, с. 536].

2) Использование карточек с фразовыми глаголами.

Применение карточек с фразовыми глаголами в процессе обучения английскому языку является эффективным методом, способствующим активному запоминанию и практическому применению языка. Карточки могут содержать фразовые глаголы вместе с их значениями и примерами использования в предложениях, что помогает учащимся лучше понять контекст. Учитель может подготовить набор карточек, на одной стороне которых будет написан фразовый глагол, а на другой – его значение и пример употребления. Учащиеся могут работать в парах, по очереди показывая карточки друг другу и объясняя значение фразового глагола. Этот метод не только способствует запоминанию, но и развивает навыки объяснения и коммуникации. Кроме того, можно организовать соревнования, в которых команды будут зарабатывать очки за правильные ответы, что добавляет элемент игры и мотивации в процесс обучения.

3) Использование аудиовизуальных материалов.

Использование аудиовизуальных материалов в процессе изучения фразовых глаголов представляет собой эффективный и увлекательный метод обучения, способствующий более глубокому восприятию и запоминанию языка учащимися. Аудиовизуальные ресурсы, такие как фильмы, сериалы и обучающие видеоролики, предоставляют возможность увидеть фразовые глаголы в контексте, что содействует лучшему пониманию их значения и практического применения в реальной жизни.

Прослушивание диалогов и речевых образцов, содержащих фразовые глаголы, способствует развитию навыков аудирования, а также помогает учащимся различать произношение и интонацию, что, в свою очередь, повышает их уверенность в разговорной речи. Многие аудиовизуальные материалы включают интерактивные задания, такие как викторины или упражнения на заполнение пропусков в тексте, что делает процесс обучения более динамичным и увлекательным.

Аудиовизуальные материалы адаптированы для различных стилей обучения: визуалы могут более эффективно воспринимать информацию через изображения и видео, тогда как аудиалы – через звук и речь. Это разнообразие подходов позволяет каждому ученику находить наиболее удобный способ усвоения материала. Кроме того, аудиовизуальные ресурсы часто содержат элементы культуры носителей языка, что способствует лучшему пониманию контекста использования фразовых глаголов и расширяет культурный кругозор учащихся. В результате дети развивают уважение и понимание к другим культурам, что является важным аспектом их социального развития [1, с. 221].

3. Изучение фразовых глаголов как целостного семантического значения.

Изучение фразовых глаголов в английском языке как целостного семантического единства позволяет выявить, что они представляют собой не просто комбинацию глагола и предлога, а формируют уникальные значения, которые могут значительно отличаться от значений их отдельных компонентов. Например, фразовый глагол “give up” не просто обозначает «давать» и «вверх», а в целом интерпретируется как прекращение попыток или отказ от чего-либо, что иллюстрируется в предложении: “After many attempts to quit smoking, she finally decided to give up.” Аналогично, выражение “look after”следует понимать не как «смотреть» в контексте случайной встречи, как в предложении “I ran into my old teacher at the mall,” подчеркивает элемент неожиданности, который не передается при анализе отдельных слов. Это разнообразие значений делает фразовые глаголы особенно сложными для изучения, поскольку учащимся необходимо учитывать контекст для правильной интерпретации и использования данных конструкций.

Применение различных методов и подходов в обучении фразовым глаголам на уроках английского языка в средней школе значительно обогащает процесс обучения. Они не только делают занятия более интерактивными и увлекательными, но и способствуют глубокому пониманию фразовых глаголов. В результате учащиеся становятся более уверенными в использовании языка, что положительно сказывается на их мотивации и успешности в изучении английского. Интеграция этих методов и подходов в учебный процесс является важным шагом к формированию языковых навыков и повышению общего уровня владения английским языком.

### *Список литературы*

1. Андерсен Бент Б. Мультимедиа в образовании. Информационные технологии в образовании. М. : Дрофа, 2007. 221 с.

2. Валеев А. А., Кондратьева И. Г. Методические проблемы обучения иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования : сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Ф. Л. Ратнер. Казань, 2014. С. 536–543.

3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. М. : Высш. шк. ; Дубна : Феникс, 1996. 381 с.

4. Машлыкина Н. Д. Коммуникативная ситуация и речевой акт просьбы в английском языке как средство эффективного обучения иностранному языку // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 212–213.

5. Рокунова Н. И. Основные подходы и принципы обучения английским фразовым глаголам студентов неязыковых специальностей // Вестник ПНИПУ. Серия 2, Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 4. С. 172–178.

# ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ НА МАТЕРИАЛЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

***М. А. Жесткова, И. Г. Потылицина***

**Аннотация.** Посвящена изучению особенностей обучения лексической стороне иноязычной речи в старших классах на примере использования материалов сети Интернет. Особое внимание уделяется рассмотрению понятия «лексическая компетенция» и её составляющих. В работе анализируется роль Интернета в процессе обучения и возможные варианты внедрения интернет-ресурсов для развития лексической компетенции учащихся.

**Ключевые слова**: лексическая сторона речи, лексическая компетенция, лексический навык, информационные технологии, беспереводной метод усвоения лексических единиц

Лексическая сторона речи играет ключевую роль в овладении иностранным языком, так как именно от объёма и качества усвоенного словарного запаса зависит успешность коммуникативной деятельности. Более того, в старших классах школьники сталкиваются с необходимостью не только расширять свой лексический запас, но и осваивать нюансы употребления слов, их стилистические и контекстуальные особенности. Однако традиционные методы обучения лексике зачастую оказываются недостаточными и требуют дополнения аутентичными источниками и интерактивными практиками, стимулирующими активное усвоение новых единиц.

Современные цифровые технологии, в частности ресурсы сети Интернет, предоставляют широкий спектр возможностей для изучения и закрепления лексики. Доступ к разнообразным текстам, мультимедийным материалам, интерактивным заданиям и коммуникативным платформам позволяет учащимся знакомиться с лексическими единицами в естественном контексте, развивать навыки их употребления и повышать мотивацию к изучению языка.

Одной из важных задач, которую ставит учитель перед учеником в процессе обучения иностранному языку, это овладение лексической компетенцией.

Лексическая компетенция – это способность понимать, активно использовать и варьировать лексические единицы в устной и письменной речи в соответствии с нормами языка и коммуникативной ситуацией. Она является ключевой составляющей языковой компетенции и определяет успешность владения иностранным языком. Особенность формирования лексической компетенции состоит в том, что она связана со всей образовательной работой и осуществляется в процессе развития лексического навыка.

Лексические навыки включают в себя знания о слове как важнейшей единицы языка, его формах, значениях и употреблении. Так, под лексическим навыком Е. Н. Соловова понимает:

1) способность мгновенно вызывать из долговременной памяти слово в зависимости от конкретной речевой задачи;

2) включать его в речевую цепь [5, с. 154].

Важно отметить, что слова в нашей памяти существуют не изолированно. Они включены в систему лексико-семантических отношений, которые содержат в себе два типа структурных отношений:

1) парадигматические;

2) синтагматические.

Именно данные отношения помогают вызывать слово из долговременной памяти и включать ее в речевую цепь. Синтагматические отношения представляют собой уровень линейного развертывания, соединение слов в словосочетании и предложении. Такие ассоциации характерны для младших студентов, которые связывают слово «стакан» с «молоком», прилагательное «хороший» со словом «мальчик». По мере того, как ребенок взрослеет, мышление меняется, и становятся характерными парадигматические связи.

Парадигматические отношения связаны с различными уровнями грамматических, фонетических и других парадигм и представляют собой вертикальный срез, который включает в себя не только различные формы слова, но и синонимы, антонимы, другие слова, близкие по контексту. Начинаются ассоциации слов «стакан» с «кружкой» и «хороший» с «плохим».

Для формирования лексического навыка необходимо установление прочных парадигматических связей слов. Эти связи обуславливают прочность запоминания и вызов из долговременной памяти нужного слова. Без данной связи синтагматические связи не будут иметь никакого значения, так как связывать будет нечего. В практике преподавания иностранных языков формированию и установлению парадигматических и синтагматических связей уделяется мало внимания [4, с. 104].

В процессе обучения лексической стороне речи важно разделятьактивный и пассивный лексический минимум. Активный лексический минимум – это тот лексический материал, которым учащиеся должны пользоваться для выражения мыслей в устной и письменной форме, а также понимать мысли людей при общении. Активный запас сравнительно ограничен. Он формируется в результате основательной проработки материала и используется в устной речи. Пассивный лексический минимум – это та лексика, которую учащиеся должны лишь понимать при восприятии чужих мыслей в устной форме (при аудировании) и письменной (при чтении). Пассивный запас значительно шире, чем активный. Границы между пассивным и активным минимумом очень подвижны, могут меняться от ряда условий. Для обогащения активного и пассивного минимума следует формировать устойчивое семантическое поле учащихся, обращать внимание на факторы, которые влияют на его количественный и качественный состав. Индивидуальное семантическое поле имеет динамический характер, который заключается в расширении и сужении. Для эффективной работы над активным лексическим минимумом следует правильно организовывать процесс обучения [3, с. 437].

Хочется отметить, что в современном мире сильно возросла роль Интернета в формировании образовательного процесса. Онлайн-ресурсы позволяют не только изучать язык в удобном формате, но и активно погружаться в аутентичную языковую среду. Особенно значимой является роль Интернета в формировании лексической компетенции, поскольку цифровая среда предоставляет доступ к разнообразным текстам, мультимедийным материалам и интерактивным инструментам, способствующим расширению и активному усвоению словарного запаса.

Развитие лексических навыков возможно, например, с помощью онлайн-платформы LearnEnglish [6], подходящей для уровня B1-B2. Раздел Vocabulary позволяет выбрать определенную тему для изучения и подходящий уровень обучающегося. Например, выбрав тему “Streets and Roads”, ученику предлагается

выполнить задание на ознакомление с новой лексикой: совместить новые слова, связанные с дорогами и улицами, с изображениями, которые иллюстрируют семантику новой лексической единицы. Учащиеся также получают возможность прослушать звучание нового слова и сформировать фонетические навыки его правильного произношения. Затем предлагаются различные языковые и условно-речевые упражнения на закрепление новых слов:1.

1) прослушайте новые слова и запишите их;
2) вставьте подходящее по смыслу слово из списка в предложение;
3) распределите слова по группам;
4) закончите предложение (самостоятельно, без списка слов) и пр.

Преимуществом данного комплекса упражнений является использование беспереводных методов усвоения новых слов (раскрытие значения слова по изображению, тематическая группировка новых слов, техника контекстуальной догадки) и их семантики, которые являются более эффективными по сравнению с переводными методами, так как задействуют ассоциативное мышление, развивают навыки языковой догадки и погружают учащихся в естественную среду. Однако недостатком данного комплекса упражнений является отсутствие речевых упражнений. Это может преодолеваться с помощью дополнительных упражнений с использованием изучаемых слов. Например, преподаватель может предложить ученикам разыграть диалог о правилах движения, составить монолог с описанием конкретной улицы или провести групповую дискуссию об удобстве города с точки зрения перемещения [6].

Для развития лексической компетенции учащиеся также могут работать с англоязычными блогами, составленными носителями языка. Следует подбирать аутентичные блоги, соответствующие возрасту, уровню знаний, мышлению учащихся и при этом не содержащие ложной или неприемлемой информации. Блоги позволят ученикам знакомиться с новыми лексическими единицами по изучаемой теме и отдельными категориями лексических единиц, которым обычно мало уделяется внимания в УМК (таким как, разговорная лексика, неологизмы, реалии), и спецификой их контекстуального употребления, принципами сокращения и образования новых слов и прочими особенностями лексической системы английского языка. При этом ведение собственного блога будет способствовать развитию навыков письма, межличностной и электронной коммуникации на английском языке, а также повышению фоновых знаний, креативности учеников и снижению уровня стресса от общения на английском, поскольку чем активнее ведется коммуникация на иностранном языке, тем менее тревожно чувствуют себя учащиеся [2, с. 236].

Таким образом, для формирования лексической компетенции рекомендуется использовать разные типы упражнений (причем чаще следует работать с речевыми упражнениями), а также новые методы и приемы обучения (такие как активные и интерактивные приемы), которые позволяют запоминать лексическую единицу и ее перевод, усваивать ее семантику, контекстуальные особенности употребления, развивать не только лексические навыки, но и навыки говорения, чтения, аудирования и письма, что в совокупности будет способствовать эффективному и полноценному развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

### *Список литературы*

1. Кузнецов А. М. Лексика // Большая российская энциклопедия. URL: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2138321 (дата обращения: 22.02.2025).

2. Мачхелян Г. Г. Современную английскую лексику – в учебный процесс! // Иностранные языки в школе. 1999. № 2.

3. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М. : Русский язык, 2010. 568 с.

4. Перестронина И. Л. Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка. М., 2003. С. 102–105.

5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 2005. 239 с.

6. URL: https://learnenglish.britishcouncil.org/vocabulary/b1-b2-vocabulary/streets-roads (дата обращения: 22.02.2025).

# РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

***А. А. Ивкина, Н. Ю. Костина***

**Аннотация.** Рассматриваются основные виды иноязычных видеоматериалов, их практическая значимость, роль в формировании социокультурной компетенции, а также особенности организации в обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе.

**Ключевые слова**: социокультурная компетенция, аудиовизуальные средства, аутентичные видеоматериалы, учебные видеоматериалы, обучение английскому языку

К современным технологиям обучения иностранному языку относятся видеотехнологии, под которыми подразумевается использование на уроках видеоматериалов. Известно, что социокультурная компетенция и способы ее достижения являются одной из наиболее актуальных среди проблем изучения иностранных языков. Овладеть социокультурной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, весьма трудно. Тем не менее, учащимся важно иметь наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран. В связи с этим важной задачей преподавателя иностранного языка является создание на уроке реальных и воображаемых ситуаций общения на изучаемом языке, которые могут быть созданы на основе видеоматериалов.

Социокультурная компетенция – это владение определенным набором социокультурных знаний о странах изучаемого языка (в том числе о поведении, этикете) и умение использовать их в процессе иноязычного общения, а также представлять свою страну и ее культуру [3, с. 19].

Формирование социокультурной компетенции, под которой понимается «комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его», а также «способность и готовность индивида осуществлять адекватную межкультурную коммуникацию», происходит в процессах социокультурного воспитания (приобщение личности к культуре и народным тра-

дициям страны изучаемого языка) и обучения при комплексном освоении всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Но особое внимание со стороны лингводидактики эта компетенция получила с появлением понятия о «вторичной языковой личности», которая формируется под влиянием первичной языковой личности, сформированной родной языковой средой человека, и которая, несомненно, на протяжении своего развития детерминирует готовность понимания вещей и явлений на иностранном языке. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей данного языка и «глобальной картиной мира» [2, с. 104].

Социокультурная характеристика общения – это не просто правильное построение фраз и соблюдение литературных норм. Гораздо важнее учитывать, что общение – это, по сути, диалог культур, своеобразная встреча и взаимодействие различных мировоззрений. Успешное общение между людьми из разных культурных сред зависит от понимания тонких нюансов, которые далеко выходят за рамки грамматики и стилистики. Глубокое знание культуры, менталитета, традиций и ценностей народа, говорящего на изучаемом языке, является ключом к развитию навыков межкультурной коммуникации.

По мнению А. Е. Сошникова [8, с. 45] структуру социокультурной компетенции можно определить через знания, умения и навыки следующим образом:

1) знание культурных традиций, ценностей не только своего, но и иных народов;

2) наличие толерантного взгляда на другие культуры;

3) готовность к признанию самоценности каждого отдельного этноса;

4) умение и стремление к общению с представителями не только своего, но и других этносов;

5) способность разрешать конфликты в межнациональной среде, готовность идти на компромисс;

6) способность и стремление к познанию традиций других народов;

7) умение использовать полученные знания в ходе диалога культур в профессиональных целях.

Современное школьное обучение иностранным языкам переживает кардинальную трансформацию, в настоящее время вместо пассивного заучивания правил, современные методики активно используют коммуникативный подход. Ученики практикуют язык в разнообразных ситуациях – при знакомстве с литературой, кинематографом, музыкой и другими аспектами культуры изучаемого языка, что способствует формированию толерантности, расширению кругозора и развитию критического мышления. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам, обеспечить условия для практического овладения языком. Но реализация данных целей и задач проблематична вне культурного и лингвистического контекста страны изучаемого языка. В связи с этим, современному учителю иностранного языка необходимо делать акцент на развитие социокультурной компетенции учащихся с помощью аутентичных и неаутентичных видеоматериалов [6, с. 127].

Видеоматериалы относятся к аудиовизуальной средствам обучения, – особой группе технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающей экранные и звуковые пособия, предназначенные для представления зрительной и слуховой информации.

В «Современном толковом словаре русского языка» [5, с. 31] Т. Ф. Ефремова выделила следующие значения слова «видеоматериал»:

1) видеозапись реальных событий, фактов;

2) видеозапись демонстрационных материалов, используемых в учебных целях;

3) любая видеозапись.

И.Л. Пичугова считает, что видеоматериал – «это материал, который демонстрируется в учебных целях с использованием техники» [7, с. 94].

Следует учитывать, что использование видеоматериалов требует от учителя тщательной подготовки к уроку, в частности, тщательного отбора материалов, что позволит избежать возможных сложностей в их восприятии и толковании учениками. По мнению И. В. Бибиковой [1, с. 29], для успешного использования видеоматериалов учителю необходимо учитывать:

1) уровень общей подготовки учащихся и уровень знания языка учащимися (лексический запас, знание грамматических конструкций, уровень владения навыками аудирования);

2) необходимость предварительной подготовки. Учителю рекомендуется организовать предварительное обсуждение содержания видео, предоставить учащимся дополнительную информацию, которая облегчит понимание происходящего на экране;

3) эмоциональную реакцию обучающихся на содержание видеоматериала. Данный аспект важен, т.к. при неуместном подборе материала либо отсутствии необходимой подготовки к усвоению содержания может вызвать у учащихся отторжение и категоричное неприятие реалий чужой культуры.

Одной из основных классификаций видеоматериалов, используемых преподавателем на уроках иностранного языка, можно считать классификацию на основе учебных (неаутентичных) и аутентичных видеоматериалов. К учебным видеоматериалам относятся специализированные обучающие программы, соответствующие определённым учебным материалам, а также учебные фильмы. Особенно ценными с педагогической точки зрения считаются аутентичные видеоматериалы, предназначенные для носителей языка. К таковым могут быть отнесены как прямые, так и записанные трансляции новостных программ, спортивных событий с закадровым комментарием, а также художественные и документальные фильмы, видеоролики, озвученные носителем языка, и другие подобные материалы. Именно с помощью таких материалов ученики могут, не покидая родной страны, познакомиться с актуальными вариациями языка, общеупотребительной лексикой, идиомами, которые расширяют границы изучаемой культуры английского языка [4, с. 232].

Продолжая рассуждать на тему классификации видеоматериалов, по условиям использования их можно отнести квидеоматериалам для самостоятельной работы учеников или для работы учителя с учениками, касаемо количества охватываемых тем видеоматериалы можно отнести к охватывающим единственную тему или охватывающим несколько тем. Помимо вышеперечисленных видов видеоматериалов можно выделить следующие: «Direct Teaching Video» («Видеоуроки с прямым обучением»), в которых преподаватель в обучающем формате иллюстрирует различные языковые правила, а также «Resource Video» («Ресурсные видео»), позволяющие увидеть, как ранее изученные школьниками правила и нормы применяются носителями языка в различных контекстах.

Таким образом, аудиовизуальные средства обучения, к которым относятся видеоматериалы, играют важную роль в образовательном процессе, т.к. оказывают сильное воздействие на учащихся, обеспечивая образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в наиболее доступной для восприятия и запоминания форме. Именно поэтому современному учителю иностранного языка необходимо делать акцент на развитие социокультурной компетенции учащихся с помощью аутентичных и неаутентичных видеоматериалов, которые позволяют познакомиться с общеупотребительной лексикой и идиомами, расширяющими границы изучаемой культуры английского языка в легко воспринимаемой и хорошо запоминающейся форме.

***Список литературы***


1. Бибикова И. В. Формирование социокультурной компетенции на основе аутентичных видеоматериалов // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2017. № 6 (785). С. 29.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2009. 336 с.
3. Генсицкая Э. А. Роль социокультурной компетенции в овладении иностранным языком // Вестник науки и образования. 2014. № 2 (2). С. 19.
4. Душина И. В. Развитие языковой коммуникативности на уроках английского языка с помощью видеоматериалов // StudNet. 2020. № 6. С. 232.
5. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. М. : АСТ, 2006. Т. 1. 366 с.
6. Ненашева О. В., Русова А. М. Использование аутентичных видеоматериалов как средства формирования социокультурной компетенции на среднем этапе обучения // Поволжский педагогический вестник. 2021. № 3 (32). С. 127.
7. Пичугова И. Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения // Язык и культура. 2009. № 3 (7). С. 94.
8. Сошников А. Е. Социокультурные компетенции: к вопросу понимания содержательной и структурной стороны // МНИЖ. 2014. № 11-4 (30). С. 45.


# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ


***А. А. Ильина, Е. Н. Казионова***



**Аннотация.** Представлены возможности использования технологии критического мышления для организации самостоятельной работы школьников. Подробно описаны этапы использования технологии критического мышления и возможности организации самостоятельной работы на каждом их них.



**Ключевые слова**: английский язык, технология развития критического мышления, самостоятельная работа


В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом одним из обязательных требований к организации учебного процесса является

самостоятельная работа. Под самостоятельной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация [6]. Важно отметить, во время самостоятельной работы учащиеся выполняют задания учителя, но без его непосредственного участия, учитель выступает в роли организатора и помощника, который направляет учащихся [2].

В настоящее время использование современных педагогических технологий, в частности технологии развития критического мышления, значительно расширило возможности для реализации самостоятельной работы на уроках английского языка. Критическое мышление становится важным навыком в современном мире. Оно позволяет учащимся ориентироваться в огромном потоке информации, анализировать ее, задавать вопросы, в дальнейшем делать выводы ипринимать обоснованные собственные решения. По мнению В.Г. Бедненко, критическое мышление помогает учащимся справляться с учебными заданиями, развивает творческое мышление и способность к саморазвитию и адаптации к постоянно изменяющимся условиям [1].

Авторами технологии развития критического мышления являются такие ученые как Чарльз Темпл, Джинни Стил и Курт Мередит. С их точки зрения, критическое мышление – это способность здраво рассуждать и действовать логично, учитывая как свою точку зрения, так и мнения других. Критически мыслящие люди способны предлагать новые идеи и находить альтернативные возможности при решении различных проблем [5].

Согласно С. И. Заир-Беку критическое мышление – это оценочное и рефлексивное мышление, для которого знание не конечный, а отправной пункт. Также это логическое и аргументированное мышление, основанное на проверенных фактах и личном опыте [3].

Технология развития критического мышления включает три основных этапа: вызов, осмысление и рефлексию. Самостоятельную работу школьников можно организовать на любом их этих этапов. Однако оптимально выбрать один этап для самостоятельной работы школьников, поскольку организация самостоятельной работы на протяжении всего урока может быть неэффективной из-за риска отвлечения от темы урока, повышения утомляемости и снижения концентрации внимания у учащихся. Кроме того, перед организацией самостоятельной работы школьников следует проделать подобные задания вместе с учителем, чтобы снять возможные трудности. Только на последующих уроках стоит переходить на самостоятельную работу.

Этап вызова включает в себя актуализацию уже имеющихся знаний, выявление затруднений и пробелов в знаниях, формулировку вопросов. Итогом этого этапа становится постановка целей учебной деятельности [3]. Можно выделить несколько способов организации самостоятельной работы учащихся на этапе вызова:

1. Мозговой штурм: учащимсяпредлагается самостоятельно записать все идеи, ассоциации или вопросы, которые у них возникают по данной теме. Затем проводится совместное обсуждение, выделяются общие темы и формулируются основные вопросы для дальнейшего изучения.

2. Заполнение таблицы «Знаю – Хочу узнать – Узнал»: учащимся предлагается заполнить таблицу, в которой они записывают то, что они уже знают по теме,

вопросы, которые они хотели бы узнать, и то, что они узнали в процессе изучения темы. Это поможет им отслеживать свой прогресс и оценивать, насколько они продвинулись в изучении темы.

3. Составление вопросов: учащимся предлагается составить вопросы, которые они хотели бы задать по данной теме. Это могут быть вопросы, требующие поиска информации, анализа или оценки.

4. Круги по воде. Ключевое слово или понятие записывается в столбик и на каждую букву учащиеся предлагают существительные или словосочетания по теме [10].

Выполнение данных заданий может проводиться как индивидуально, что даст возможность каждому ученику актуализировать свои знания и опыт, так и в парах или мини группах, что поможет учащимся обменяться идеями и сформулировать вопросы, которые они хотели бы обсудить.

Далее следует этап осмысления, который представляет собой работу по знакомству с информацией, ее соотнесение с уже имеющимися знаниями учащихся, поиск ответов на поставленные вопросы, выявление трудностей и противоречий [3]. Самостоятельная работа школьников на этапе осмысления может включать в себя следующие действия:

1. **Чтение текста или просмотр видео.** Школьники читают текст или смотрят видео, связанное с изучаемой темой. Они стараются понять основную идею и выделить ключевые моменты.

2. **Постановка вопросов.** После прочтения или просмотра школьникам можно предложить вопросы, чтобы лучше понять материал. Например: «Что я узнал из этого текста?», «Какие идеи автор хотел донести до меня?», «Какие примеры он привёл?», «Какие выводы можно сделать на основе этого материала?».

3. **Ведение заметок.** Во время чтения или просмотра школьники могут записывать ключевые идеи. Это поможет им лучше запомнить информацию и вернуться к важным моментам в будущем.

4. **Обсуждение.** После прочтения или просмотра школьники могут обсудить материал с партнёром по парте или в небольшой группе. Они могут поделиться своими мыслями, задать вопросы друг другу и прояснить непонятные моменты.

5. **Составление ментальной карты.** Школьники могут создать ментальную карту, которая поможет им систематизировать информацию и увидеть связи между различными понятиями [7].

Этап рефлексии играет ключевую роль в учебном процессе, поскольку именно на этом этапе происходит осмысление и анализ проделанной работы. Рефлексия может проводиться индивидуально, в парах или группах, что позволяет каждому учащемуся выразить свои мысли и идеи. Можно использовать следующие задания для организации самостоятельной работы учеников на уроках английского языка на этапе рефлексии:

1. Синквейн – это метод, который позволяет кратко изложить учебный материал на определённую тему. Это особый вид стихотворения без рифмы, состоящий из пяти строк. В этих строках обобщается информация по теме и выражается её суть. В первом предложении задаётся тема или объект, во втором даётся характеристика объекта, в третьем описываются действия объекта, в четвёртом высказывается отношение автора к объекту, а в пятом приводится обобщающее или расширяющее смысл темы или объекта слово [8]. Составление синквейнов помогает учащимся кратко и ёмко изложить учебный материал, а также развивает

их творческие способности и навыки формулирования мыслей. В дальнейшем учащиеся смогут использовать синквейны как опору для составления собственных монологических высказываний.

2. Дискуссия. Для более глубокого осмысления и обсуждения материала можно использовать метод дискуссии. Обсуждение в группе способствует развитию навыков коммуникации и формированию независимого мышления. Этот метод может быть использован как на этапе мотивации, так и на этапе анализа. Класс можно поделить на две команды, каждая из которых получает задание для обсуждения. В результате каждая команда должна подготовить и представить памятку по заданной теме [4].

3. Составление плана – ещё один важный метод рефлексии, который помогает учащимся структурировать информацию и выделять главное. План может быть использован для текста, выступления или другого задания, что способствует более осознанному и целенаправленному выполнению работы.

4. Эссе – это небольшое сочинение на заданную тему, которое позволяет учащимся выразить свои мысли, чувства и впечатления. Эссе может быть написано в свободной форме или по определённому плану, что помогает учащимся лучше понять и осмыслить материал.

Таким образом, организованная самостоятельная работа школьников на уроках английского языка с применением технологии развития критического мышления способствует развитию навыков критического мышления, анализа информации и формированию у школьников самостоятельности и уверенности в своих силах. Данная технология позволяет учителю давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть исправленным учителем, а также позволяет сочетать индивидуальную, парную и групповую работу.

### *Список литературы*


1. Бедненко В. Г. Педагогический контекст развития творческого и критического видов мышления // Воспитание в современной России: проблемы и достижения : материалы науч.-практ. конф. Пятигорск : ПГЛУ, 2008. С. 18–22.
2. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М. : Учпедгиз, 1961. 239 с.
3. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2004. 175 с.
4. Кларин М. В. Технология дискуссии в образовательном процессе // Народное образование. 2015. № 5. С. 139–151.
5. Мередит К. С., Стил Дж. Л., Темпл Ч. Критическое мышление: углубленная методика : пособие IV. М. : Институт открытого образования, 1997. 55 с.
6. Пассов Е. И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам : учеб. пособие. Воронеж : Интерлингва, 2003. 40 с.
7. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: Как реализовать ФГОС : пособие для учителя. М. : Баласс, 2011. 126 с.
8. Шпичка Ю. О. Синквейн как прием технологии развития критического мышления // Педагогическая мастерская. Все для учителя. 2015. № 2. С. 10–14.
9. Яфарова М. П. Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации // Молодой ученый. 2017. № 42. С. 222–229.
10. Pedsovet.su. URL: https://pedsovet.su/metodika/6127_stadia_vyzova_kak_etap_uroka

# РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

***Е. С. Ильичева, И. Г. Потылицина***

**Аннотация.** Рассматриваются особенности использования музыкальной наглядности как эффективного инструмента для формирования межкультурной компетенции и повышения мотивации к изучению иностранных языков. Обосновывается важность применения музыкальных материалов в процессе формирования навыков устной речи. Предлагается примерная последовательность шагов при работе с песенным материалом на уроке английского языка.

**Ключевые слова**: музыкальная наглядность, использование песенного материала, формирование навыков устной речи

В настоящий момент формирование межкультурной компетенции, которая подразумевает под собой способность, позволяющую личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации, является главной целью в процессе обучения иностранным языкам [1, с. 9].

Перед учителем иностранного языка стоит цель познакомить учащихся с культурой страны, язык которой они изучают, применяя различные материалы, в том числе используя средства музыкальной наглядности. С помощью средств музыкальной наглядности учитель может поддерживать благоприятную психологическую атмосферу на уроках иностранного языка, снизить напряжение при погружении в иноязычную среду общения. Однако, их применение в процессе обучения иностранному языку должно носить не только развлекательный характер, но и являться эффективным способом достижения основных целей обучения. Музыкальная наглядность является отличным материалом для отработки ритма и интонации иноязычной речи, а также для улучшения произношении, так как в процессе работы, например, с песнями применяется естественное многократное повторение высказываний по одной модели или восприятие одного и того же слова.

Музыкальная наглядность, по определению Н. А. Константиновой, – это специфическое полифункциональное средство обучения, сочетающее в себе особенности наглядности и музыкального искусства. Под музыкальной наглядностью понимаются фонограммы фрагментов вокальной и инструментальной музыки, видеоклипы, иллюстрирующие текстовый музыковедческий материал, или выступающие в качестве самостоятельного средства обучения [3]. Под средствами музыкальной наглядности понимаются фонограммы фрагментов произведений вокальной или инструментальной музыки, которые являются примером звучащего аутентичного текста, содержащего активную лексику, распространенные грамматические формы и структуры. Эти песни адекватно отражают особенности жизни и культуры народов, говорящих на английском языке, либо представляют текстовый материал о музыке, музыкантах и музыкальной культуре в целом [5].

Музыкальная наглядность, по мнению С. С. Поручиковой, имеет следующие функции:

1) коммуникативно-стимулирующая (стимулирование к иноязычному общению);

2) иллюстративная (музыка сопровождает содержание прочитанного текста);

3) лингвокультурная (получение новой информации о культурных реалиях страны изучаемого языка с помощью музыкальной наглядности);

4) мотивационно-побудительная (побуждение учащихся к началу коммуникации на иностранном языке);

5) эстетически развивающая (музыка, являясь видом искусства, имеет эстетическую и нравственную ценность).

На мотивацию к иноязычной речевой деятельности оказывают влияние разнообразные аспекты: организация учебного процесса (содержание, формы, методы), личностные качества преподавателя, индивидуальные особенности обучающихся, возрастные характеристики группы, а также существующие установки. Несмотря на значимость вопроса, эффективные решения в области поддержания мотивации пока не найдены. Одним из перспективных подходов может стать комплексное применение музыкальной наглядности и страноведческих текстов на занятиях по иностранному языку.

Включение в учебный процесс текстов, рассказывающих о лучших представителях музыкальной культуры зарубежных стран, а также организация обсуждений и специальных упражнений на их основе, способствует решению целого ряда важных педагогических задач. В частности, это:

1) обеспечение мотивации к иноязычному общению;

2) активизация речевых и мыслительных процессов;

3) повышение заинтересованности в изучении иностранного языка.

Помимо этого, данный подход помогает расширить лексический запас учащихся и формировать их мировоззрение через анализ культурных связей и языковых заимствований.

Чтобы обучение было более эффективным, необходимо уделять особое внимание тщательному отбору песенного материала при использовании музыкальной наглядности на занятиях. Существует несколько принципов, которыми необходимо руководствоваться при отборе музыкальных произведений:

1. Психологический. Для максимального развития творческого потенциала, стимулирования ассоциативного мышления и активизации общения следует выбирать музыкальные произведения с яркими образами. Простота восприятия музыкальной формы также играет важную роль в достижении этих целей. Эмоциональная насыщенность песни, превосходящая обыденную речь, повышает активность слушателей и снижает их утомляемость. Лад и тональность мелодии служат средствами передачи эмоционального состояния, раскрывая переживания и оттенки чувств. Структура мелодии, с её четкими кульминациями, акцентами и динамическими изменениями, делает её более выразительной и доступной для восприятия, чем обычная речь [4].

2. Культурно-страноведческий. Песни, используемые при обучении иностранному языку, должны соответствовать культурно-страноведческому принципу, то есть знакомить с культурой страны изучаемого языка.

3. Языковой. Согласно языковому принципу, песни, используемые в обучении языку, должны содержать целесообразный языковой материал, включая грамматику, фонетику и лексику [2].

Музыкальная наглядность должна использоваться дозировано и постепенно, она подкрепляется сначала различного вида опорами (текст: полный/неполный; статическое изображение; видеосюжет). По мере развития речевых умений и в зависимости от целеполагания роль опор снижается.

Песни на английском языке – универсальный материал для развития всех видов речевой деятельности в совокупности. Они успешно используются для введения, закрепления и активизации лексических единиц и грамматических форм, а также для формирования и развития слухо-произносительных навыков и коммуникативных умений обучающихся. На уроках иностранного языка песни помогают решать целый спектр задач –практических, развивающих и воспитательных. В частности, их применение эффективно для:

1) проведения фонетической разминки в начале занятия (детские песни идеально подходят благодаря своей простоте, ритмичности и легкости запоминания);

2) углубленного усвоения лексического и грамматического материала;

3) стимулирования развития речевых навыков и умений учащихся;

4) создания релаксирующей обстановки для снятия психологического и физического напряжения, тем самым восстанавливая работоспособность.

Использование песенных текстов, пользующихся популярностью в молодежной среде, может быть эффективным инструментом для организации дискуссий и бесед на уроках иностранного языка. Недостаточная заинтересованность учеников в выбранном материале может привести к снижению мотивации как на этапе обсуждения, так и на этапе изучения и исполнения песни. Современные технологии и доступ к интернет-ресурсам предоставляют широкие возможности для выбора музыкальных произведений различной тематической направленности.

Методические подходы в использовании выбранной песни основываются на предварительном введении, активизации и закреплении лексико-грамматической основы, используемой в песне.

Работая с песней на уроке иностранного языка, можно придерживаться следующей последовательности шагов. Сначала проводится предварительная беседа, которая помогает связать содержание песни с уже имеющимися знаниями учеников. Это может быть опрос, создание ассоциаций или сравнение культурных явлений. Важно создать у учеников правильное представление о том, что они услышат. Затем происходит первое прослушивание песни, знакомство с ее музыкальной стороной. После этого необходимо проверить, насколько хорошо ученики поняли содержание. Это можно сделать, предложив ученикам ответить на вопросы по содержанию песни, или же использовать формат multiplechoicequestions. Далее, после второго прослушивания можно выполнить задание на понимание текста песни (true / false, gapfilling, matching). Для активизации устной речи учитель может предложить ученикам обсудить песню, выразить свое мнение, или же поделиться личным опытом, связанным с тематикой песни. Также, для развития навыков устной речи можно использовать прием драматизации и разыгрывания по ролям. Например, ученики разыгрывают сценки, основанные на сюжете песни или придумывают диалоги между персонажами. В качестве творческого домашнего задания можно предложить учащимся написать отзыв о песне, перевести ее на родной язык или нарисовать иллюстрации к ней.

Таким образом, музыкальная наглядность представляет собой ценный инструмент в обучении иностранным языкам, способствующий формированию межкультурной компетенции, повышению мотивации и активизации речевой деятельности учащихся. Применяя средства музыкальной наглядности на уроке, учитель может вовлечь учащихся в коммуникацию на изучаемом языке, тем самым формируются навыки устной речи. Полифункциональность музыкальной наглядности и возможность комплексного применения со страноведческими материалами открывают широкие перспективы для эффективного достижения образовательных целей.

*Список литературы*

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2006.
2. Касумова С. А. Музыкальная наглядность как средство обучения студентов иностранному языку на начальных этапах // Теория и практика образования в современном мире. СПб. : Свое издательство, 2021. С. 21–23.
3. Константинова Н. А. Дидактический потенциал средств музыкальной наглядности при формировании иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник КемГУ. 2015. № 2–3 (62).
4. Павлова Е. Д. Роль музыкальной наглядности в процессе обучения английскому языку // Актуальные проблемы теории языка, страноведения к методики преподавания иностранных языков : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. С. 91–92.
5. Поручикова С. С. Педагогический потенциал музыкальной наглядности при обучении иностранному языку // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск. Екатеринбург, 2003. Вып. 2. Ч. 2.

# ФОНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

***Е. А. Ионова, Н. К. Еремина***

**Аннотация.** Рассматривается фонетический подход и его разновидности, применяемые в образовательном процессе. Анализируется содержание работы над навыком чтения с помощью фонетического подхода на начальном этапе обучения.

**Ключевые слова**: фонетический подход, артикуляция, обучение чтению младших школьников, игровые упражнения

Вопрос эффективного обучения чтению на английском языке младших школьников является одной из актуальных проблем современной методики преподавания иностранного языка. В силу значительных различий между графической и звуковой системами английского и русского языков процесс формирования навыков чтения у русскоязычных учащихся требует особого подхода. Фонетическая интерференция является одной из главных причин ошибок при чтении, что обусловлено несовпадением фонологических систем двух языков. В связи с этим фонетический подход к обучению чтению рассматривается как эффективный способ преодоления фонетических трудностей и формирования прочных навыков восприятия и воспроизведения английских звуковых и графических соответствий.

Внедрение фонетического подхода в обучение младших школьников позволяет не только ускорить процесс формирования навыков чтения, но и снизить уровень фонетических и орфографических ошибок, что подтверждается исследованиями А. А. Леонтьева [2, с. 14].

Фонетический подход в обучении чтению представляет собой методическую систему, основанную на осознанном усвоении звуко-буквенных соответствий, что способствует формированию навыков правильного произношения и автоматиза-

ции процесса чтения. В отличие от традиционного подхода, который предполагает запоминание слов целиком (Whole Word Approach), фонетический подход направлен на последовательное изучение фонем и их графических эквивалентов, что особенно важно для младших школьников, осваивающих английский язык с нуля. Согласно исследованиям, фонетическое обучение играет ключевую роль в развитии навыков декодирования, что, в свою очередь, способствует улучшению понимания прочитанного [1, с. 49].

Фонетический подход включает в себя несколько методологических направлений, различающихся по принципам организации учебного процесса и степени осознанного овладения фонетическими закономерностями. Рассмотрим основные виды фонетических подходов, применяемых в обучении чтению младших школьников.

1) Акустический подход основан на слуховом восприятии речи и её имитации. Усвоение звуков происходит не изолированно, а в речевом потоке, структурах и моделях. В основе упражнений лежит повторение за речью носителей языка. При таком подходе важно учитывать индивидуальные способности обучающихся к восприятию и имитации ритмов и звуков, а также предоставлять качественный звуковой материал. Однако этот метод не гарантирует хороший результат, так как далеко не все обладают хорошим фонетическим слухом.

2) Артикуляторный подход подразумевает более углублённое изучение фонетической системы иностранного языка. Обучение начинается с постановки звуков, каждый из которых отрабатывается отдельно. Учащиеся изучают работу органов артикуляции при произношении каждого звука. Отличительным признаком этого метода является создание системы фонетических упражнений, которые позволяют освоить данный аспект языка достаточно хорошо.

3) Имитативный подход состоит из одного приёма имитации, который включает слушание образца и его воспроизведение. Сторонники этого подхода считают, что главной причиной фонетических ошибок является неправильное восприятие, то есть смешивание иноязычных звуков со звуками родного языка. Самое главное в обучении произношению – научить учащихся правильно воспринимать и имитировать слышимые звуки, а не фильтровать их через призму родного языка. Для этого нужно формировать новые слухо-артикуляционные навыки, что достигается лишь при создании оптимальных условий для восприятия фонетических аутентичных образов.

4) Аналитико-имитативный (дифференцированный) подход построен на грамотном сочетании акустического и артикуляторного подходов. Суть этого подхода заключается в рациональном сочетании имитации с доступным описанием работы органов артикуляции, а также объяснение таких фонетических явлений как артикуляция, слоговое и фразовое ударение и интонация. На первом этапе работы выделяют подлежащие усвоению звуки и объясняют их на основе артикуляционного правила. Затем эти звуки включают в слоги, слова, словосочетания, фразы и проговаривают учащимися за учителем или диктором, имитируют. Далее происходит тренировка учащихся в произношении [3, с. 80].

Одним из самых распространенных и более эффективных подходов является именно аналитико-имитативный. Звуки, подлежащие специальной отработке, объясняются на основе артикуляционного правила, анализируются, отрабатываются, и только после отработки включаются в слово, которое тоже делится сначала на слоги, затем произносится слитно. В последующей отработке подключаются

словосочетания и фразы, которые проговариваются учащимися по образцу. Учитель подсказывает и показывает, какие органы артикулярного аппарата принимают участие в произнесении звука.

Он достаточно часто применяется в обучении и способствует улучшению чтения у младших школьников. Однако, чтобы добиться хороших результатов, нужно придерживаться определенных этапов.

1) Артикуляционная гимнастика. Помогает сконцентрироваться на артикуляции, что важно при постановке и автоматизации звуков.

2) Постановка и автоматизация звука. Буква, изученная с помощью артикуляционного подхода, будет напоминать об особенностях артикуляции того или иного звука, что формирует дополнительный контроль над звукопроизношением и качеством артикуляции.

3) Ассоциации и жесты по изучаемому звуку. Например, долготу можно изображать горизонтальным медленным движением руки, а краткость – вертикальным резким взмахом.

4) Артикуляция изучаемого звука и знакомство со схемой.

5) Упражнения и игры. Ученики составляют слоги или слова по ассоциациям, жестам и схемам.Знакомство с буквой. Происходит с опорой на ассоциации, жесты и схемы.

6) Чтение с опорой на ассоциации, жесты и схемы [4, с. 116].

На начальном этапе обучения чтению важно использовать игровые приёмы и упражнения, которые чередуются с речевыми зарядками. Такие зарядки способствуют формированию и развитию чёткого произношения, правильной артикуляции, внимания. Скороговорки и четверостишья могут составлять содержание речевых зарядок:

As Iwent to Bonner,
I met a pig
Without a wig,
Upon my word and honour.

Игровые упражнения могут варьироваться в зависимости от уровня и индивидуальных особенностей учащихся. Например, на начальном этапе изучения эффективна работа с карточками. Ученикам предлагается буква или сочетание, представленные с картинкой-ассоциацией (b – ball, c – cat). Это не только помогает отрабатывать артикуляцию, но и снимает стресс, визуально снижая трудности запоминания тех или иных звуков. На среднем этапе можно разнообразить процесс обучения и внедрить игровое упражнение “Find the odd word”. Суть заключается в нахождении «лишнего» слова с общим сочетанием букв. Сначала следует использовать визуальную основу, а со временем выполнять на слух. После этого ученики способны перейти к чтению небольших текстов с изученными буквенными сочетаниями, правильно произнося и распознавая их среди других сочетаний.

Фонетический подход в обучении чтению младших школьников позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, их темпы усвоения материала и уровень сформированности фонематического восприятия. Его использование способствует более эффективному освоению навыков чтения, улучшает произношение и делает процесс обучения более увлекательным.

*Список литературы*

1. Бондаренко Л. В. Фонетическая интерференция при обучении иностранному языку : проблемы и решения // Педагогические науки. 2018. № 6. С. 45–52.
2. Леонтьев А. А. Психолингвистические основы усвоения чтения и письма // Вопросы психолингвистики. 1997. № 3. С. 12–27.
3. Мескил Л. М. Современные подходы к обучению чтению на английском языке // Методика преподавания иностранных языков. 2005. № 4. С. 78–84.
4. Ершова Е. В. Развитие фонематического слуха у младших школьников при обучении чтению на английском языке // Проблемы современного образования. 2021. № 1. С. 112–118.

# СПОСОБЫ ИЗУЧЕНИЯ НОВОЙ ЛЕКСИКИ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

***Д. А. Исаев, Н. Ю. Костина***

**Аннотация.** Рассматривается процесс обучения лексике на уроках иностранного языка, включающий ключевые этапы: введение новых слов, их закрепление через упражнения разной степени сложности и контроль усвоенного материала. Подчеркивается важность не только освоения формально-структурных характеристик лексики, но и учета социальных, ситуативных и контекстуальных норм, принятых в языковом сообществе. Особое внимание уделяется лексическим играм как эффективному инструменту развития языковых навыков и повышения мотивации учащихся. Анализируются различные игровые методики, их влияние на запоминание и активное использование новых слов. Выводы могут быть полезны преподавателям для оптимизации учебного процесса и повышения эффективности обучения.

**Ключевые слова**: лексика, слово, игра, метод, обучение, словарный запас

Изучение лексики занимает ключевое место в процессе освоения иностранного языка. Вопросами ее преподавания занимались многие отечественные специалисты, такие как, А. Н. Щукин, Е. Н. Соловова, А. Н. Шамов, В. П. Кузовлев. Сегодня эта тема остается актуальной, поскольку перед педагогами стоит задача развивать у учащихся коммуникативную компетентность.

Лексические единицы представляют собой элементы языка, обладающие собственным значением. К ним относят слова, устойчивые выражения и стандартные конструкции. Каждая такая единица имеет форму, смысл и способность сочетаться с другими словами. Переход от восприятия языка как абстрактной системы к его рассмотрению в качестве инструмента общения и воздействия оказался значительным шагом вперед в методике преподавания, особенно в сфере изучения лексики. Поскольку главной целью обучения является развитие коммуникативных навыков, овладение словарным запасом на уровне точного значения, богатства синонимов и уместности использования становится важнейшим условием успешного освоения иностранного языка.

Процесс обучения лексике на уроках иностранного языка включает несколько ключевых этапов: введение новых слов, их закрепление с помощью упражнений разной степени сложности, а также контроль усвоенного материала. Одной из наиболее сложных задач является определение оптимального количества новых

лексических единиц для изучения на одном уроке. Объем вводимой лексики зависит от множества факторов, таких как сложность слов, их взаимосвязь, уровень владения языком у учеников и другие аспекты.

По мнению И.В. Рахманова, при отборе активного словарного запаса следует учитывать несколько принципов:

1) частотность употребления;
2) распространенность в языке;
3) тематическая релевантность в рамках учебной программы;
4) сочетаемость с другими словами;
5) словообразовательный потенциал;
6) многозначность;
7) отсутствие строгих стилистических ограничений;
8) способность слова участвовать в построении различных конструкций [3].

Английский методист Г. Пальмер придавал огромное значение начальному этапу изучения иностранного языка. Он подчеркивал: «Позаботьтесь о первых двух стадиях, и остальное позаботится само о себе» [2, с. 227]. Именно на этом этапе закладывается основа методической системы, которая позволяет преподавателю с самого начала встроиться в образовательный процесс и вести обучение в соответствии с его ключевыми принципами.

Современная лингвистика рассматривает язык как сложную многоуровневую систему, где каждый уровень включает свой набор языковых единиц. На лексическом уровне к таким элементам относятся слова, фразеологизмы, устойчивые выражения, клише и речевые формулы.

Сдвиг от восприятия языка как формальной структуры, независимой от контекста, к его рассмотрению в качестве инструмента общения оказал значительное влияние на методику преподавания. Такой подход привел к эффективным и перспективным изменениям в обучении иностранным языкам, особенно в аспекте овладения лексикой.

Освоение лексических навыков требует не только понимания формально-структурных характеристик, но и учета социальных, ситуативных и контекстуальных норм, принятых в языковом сообществе. Это подчеркивает, что формальные и функциональные аспекты языка представляют собой две стороны одного явления. В коммуникации невозможно существование формы без функции и наоборот – каждая функция требует языкового выражения. Однако между ними нет жесткого соответствия, т.к. универсальные для многих языков коммуникативные категории проявляются в каждом языке по-своему.

Таким образом, изучение взаимосвязи формы и функции в лексике требует системного подхода и глубоких знаний.

Стоит отметить, что при длительном отсутствии использования слова в активной речи оно легко переходит в категорию рецептивного словаря. Иными словами, ученик способен распознавать данную лексическую единицу при чтении или аудировании, но испытывает затруднения при ее воспроизведении. Границы между пассивным и рецептивным словарем остаются подвижными и могут изменяться.

Согласно мнению А.Н. Щукина, пассивная лексика включает в себя слова, употребление которых ограничено спецификой обозначаемых понятий (например, историзмы, термины, архаизмы, неологизмы), а также слова, свойственные определенным стилям речи (разговорная, книжная, стилистически маркированная лек-

сика). Объем рецептивного словаря превышает продуктивный, так как усвоение таких слов происходит за счет их наблюдения в текстах, анализа контекста и запоминания значений [5, с. 92].

А. Н. Шамов рассматривает рецептивную лексику как совокупность слов, понимание которых требуется при аудировании и чтении на иностранном языке. Кроме того, он выделяет потенциальный словарь – набор слов, значение которых учащиеся могут определить самостоятельно, опираясь на сходство с родным языком, словообразовательные элементы или контекст [4, с. 179].

Владение пассивным словарем означает способность узнавать слова на слух или в письменном тексте, но при этом не обязательно осознавать их смысл и запоминать их. Число слов, содержащихся в рецептивном словаре, как правило, значительно превышает объем пассивной лексики. Считается, что для базового владения английским языком необходимо знать около 2000 слов, однако речь идет не о полном овладении языком, а лишь о минимальном уровне, позволяющем использовать наиболее распространенные фразы в повседневных ситуациях, например, при путешествиях в другую страну (уточнить время, спросить дорогу до отеля, магазина или парка) [1, с. 31].

Практика показывает, что ученик с обширным пассивным словарем часто оказывается в менее выгодном положении по сравнению с тем, кто обладает значительным продуктивным словарным запасом. Рецептивная лексика, предназначенная для развития восприятия речи, включает больше единиц, чем продуктивная, но при этом может не выделяться отдельно. Однако это не означает, что набор таких слов определяется случайным образом – их отбор и значение подчиняются определенной системе. Существуют различные способы обогащения и систематизации лексических единиц.

Лексические игры представляют собой упражнения, в которых учащиеся многократно повторяют речевые конструкции в условиях, максимально приближенных к естественному общению. Такие игры включают элементы спонтанности, эмоциональности и направленного взаимодействия. Они помогают сфокусироваться на изучаемых словах, способствуют расширению словарного запаса, закрепляют использование лексики в различных ситуациях. Кроме того, игровые задания развивают внимание, повышают интерес к предмету и создают комфортную атмосферу на занятиях.

Примеры лексических игр:

1. Игра «Группы слов» – Этот формат позволяет проверить объем знаний учащихся и сделать процесс обучения более динамичным. Ученики записывают от трех до шести тематических категорий. Темы можно заранее согласовать, ориентируясь на текущий учебный материал. Учитель наугад выбирает букву и фиксирует ее на доске. Учащиеся должны подобрать по одному слову для каждой категории, начинающемуся с указанной буквы.

2. Исключенные слова

Этот метод помогает учащимся разнообразить лексику, исключая из употребления часто повторяющиеся и примитивные слова. Для этого составляется перечень «запрещенных» слов – тех, которые школьники используют слишком часто (например, like, good, bad, big, interesting, boring).

Важно не просто запретить эти слова, но и предложить учащимся альтернативные выражения. Полезно создать наглядный список синонимов с пояснением их оттенков значений. Например, вместо interesting можно использовать amusing,

fascinating, gripping, captivating и другие варианты. Обсуждение стилистических особенностей синонимов также поможет учащимся точнее выражать свои мысли.

3. «Семейство слов»

Если ученики могут выучить не одно слово, а сразу несколько, имеющих общий корень, это значительно обогащает их словарный запас. Методика «семейства слов» предполагает изучение лексики через родственные единицы.

Например, вместо отдельного изучения глагола depend, учащиеся осваивают сразу несколько слов: dependence, dependent, independence, independent. Такой подход позволяет не только выучить больше слов, но и познакомиться с основными принципами словообразования, что упрощает дальнейшее запоминание и понимание новых лексических единиц.

4. Игра «Лексический блеф»

Этот способ изучения лексики помогает учащимся познакомиться с новыми словами и потренироваться в анализе морфем.

Учитель демонстрирует учащимся неизвестное слово, не раскрывая его значения. Это может быть слово из учебного материала или случайно выбранное слово по теме. Каждый ученик анонимно записывает свое предположение о значении этого слова и отдает свое предположение учителю. Учитель также добавляет правильное определение.

Все предложенные значения зачитываются в случайном порядке. Задача учащихся – определить, какое из объяснений является верным. Баллы начисляются за правильный выбор настоящего значения, а также за успешное введение одноклассников в заблуждение, если они выбрали ложное определение.

***Список литературы***


1. Игдырова С. В., Мукминов Р. Р. Идеографический словарь в структуре лексикографии // Современные тенденции развития науки и технологий. 2020. № 5-3. С. 31–34.
2. Кручинина Г. А., Паранюшкина А. С. Метод Пальмера в формировании лексических и грамматических навыков на уроках английского языка // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020. С. 227–229.
3. Рахманов И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / АПН СССР. М. : Педагогика, 1972. 318 с.
4. Шамов А. Н Методика преподавания иностранных языков: общий курс : учеб. пособие. М. : АСТ : АСТ-М. : Восток-Запад, 2008. 179 с.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М. : Филоматис, 2020. 92 с.


# ФОЛЬКЛОР И ЕГО МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА


***И. С. Козина, О. А. Павлова***



**Аннотация.** Рассматривается фольклор и его разновидности. Анализируется его методический потенциал на уроке английского языка и пример использования фольклора на начальном этапе обучения.



**Ключевые слова**: фольклор, устная форма, культурные и исторические особенности, методический потенциал, начальный этап обучения, скороговорки, пословицы, песни

«Язык как средство познания мира, приобщения к культуре других народов, иностранный язык является средством осознания своей собственной культуры. Функции языка и непрерывный характер его существования сделали язык неотъемлемой и главной составной частью культуры нации, инструментом для хранения и передачи последующим поколениям исторического и культурного опыта своей страны и сокровищницей человечества» [3, с. 321].

Главная функция иностранного языка – языковое общение. Основными единицами содержания обучения являются виды речевой деятельности: выражение мысли в устной форме (говорение); в письменной форме (письмо); восприятие и понимание на слух (аудирование); восприятие и понимание письменной речи, текстов (чтение). Каждый вид речи основан на знаниях и навыках, которые направлены на решение различных коммуникативных задач. Всё вышеперечисленное бесспорно является базой для достижения практической цели обучения языку. Необходимо обратить внимание на то, что мысли, духовные ценности, культура, невербальные средства общения составляют неотъемлемую часть обучения иностранному языку. Одна из важнейших задач учителя – ввести учеников в мир культуры страны изучаемого языка в её соотнесении с родной культурой, что способствует формированию у учащихся общечеловеческого сознания. Одним из наиболее ценных ресурсов в данном контексте является фольклор.

Фольклор – устное народное творчество, отражающее культурные, исторические и лингвистические особенности народа-носителя языка. В научной литературе существуют различные подходы к определению фольклора. В частности, В. Я. Пропп рассматривает его как особую систему повествовательных жанров, обладающих устойчивой структурой и функцией, а Ю. М. Лотман подчеркивает его семиотическую значимость, связывая с процессами культурной коммуникации. Разнообразие его жанров и функций делает его ценным инструментом в изучении иностранного языка, позволяя не только обогащать словарный запас, но и развивать социокультурную компетенцию учащихся [5].

Более того, фольклор, в первую очередь, характеризуется устной формой передачи. Устная традиция способствует естественному варьированию текстов в зависимости от контекста исполнения, что делает каждый фольклорный текст динамичным и изменчивым. Согласно классификации, предложенной Б. Н. Путиловым, фольклорные произведения можно разделить на несколько основных жанров:

- Малые фольклорные формы – пословицы, поговорки, загадки, считалки, народные приметы, скороговорки. Они представляют собой лаконичные тексты, отражающие народную мудрость, моральные нормы и этнографические особенности. Например, в английской культуре пословица “An apple a day keeps the doctor away” (Одно яблоко в день – и доктор не нужен) не только демонстрирует богатую паремиологию, но и отражает представления о здоровом образе жизни.
- Фольклорная проза – сказки, легенды, мифы, предания. Эти тексты являются частью коллективной памяти народа, передают ценности и социальные установки. Отмечается, что сказочные сюжеты обладают универсальной структурой, характерной для многих культур, однако каждая традиция накладывает свои национальные особенности. В английском фольклоре, например, распространены сказки о Робине Гуде, которые не только развивают повествовательные навыки у изучающих язык, но и знакомят их с историей Великобритании.
- Песенный фольклор – народные баллады, колыбельные, обрядовые песни. Эти произведения выполняют не только развлекательную, но и воспитатель-

ную функцию. Так, английские народные баллады, такие как “Barbara Allen” или “The Unquiet Grave”, передают исторические реалии эпохи и формируют эмоциональную восприимчивость учащихся к языку через ритм и мелодику.

- Театрализованные формы фольклора – народные драмы, маскарады, карнавальные представления. Они являются особой разновидностью фольклора, поскольку включают в себя элементы импровизации и символики. Исследования Ю. С. Мазуркевича показывают, что такие формы коллективного искусства способствуют развитию языковой интуиции и коммуникативной компетенции [5].

Каждый из этих жанров обладает уникальным потенциалом, позволяя преподавателям использовать его для различных целей – от формирования фонетических и грамматических навыков до развития критического мышления и межкультурной коммуникации.

Методология использования фольклора в преподавании английского языка на начальном этапе обучения является многоаспектной и включает в себя разнообразные формы работы с материалом. Основные методы включают в себя:

1. Чтение фольклорных текстов, таких как народные сказки, пословицы, загадки т.д. При выборе текстов необходимо учитывать их соответствие возрасту и уровню подготовки учащихся, а также цели урока. Важно, чтобы тексты были интересными и доступными для понимания детей. После прочтения текста учащиеся могут обсудить его содержание, проанализировать главных героев и события, а также выразить свои мысли и чувства по поводу прочитанного;

2. Изучение народных песен и музыкальных игр. Музыкальный аспект фольклора привлекает внимание детей и способствует легкому запоминанию текстов и выражений. Пение песен и участие в музыкальных играх не только развивает аудитивные навыки учащихся, но и способствует развитию ритмического чувства и координации движений. Кроме того, музыкальные компоненты помогают создать атмосферу веселья и радости на уроке, что способствует позитивному настроению и активной учебной деятельности [2, с. 79].

Так, на начальном этапе обучения большое внимание уделяется развитию фонетических навыков, поэтому преподаватели часто практикуют использование скороговорок, пословиц и песен.

Для отработки фонетических звуков и для развития артикуляционного аппарата хорошо подходят скороговорки, к примеру, в 3 классе:

1. A happy family is in the hat.
2. Take a cake, Kate.
3. Have a good look at the cookery book [4, с. 103]!

Данные скороговорки помогают младшим школьникам в освоении английской фонетики через развитие артикуляции, постановку сложных звуков, освоение ритмико-интонационных особенностей языка и закрепление связи между звучанием и написанием слов. Их многократное проговаривание в игровой форме повышает мотивацию учащихся и делает процесс обучения более естественным, увлекательным и эффективным.

Также внедрение песен в процесс обучения английскому языку помогает разгрузить сознание учащихся и создать благоприятную дружественную атмосферу на уроке, которая необходима и учителю, и ученику. Каждая песня раскрывает не только факт культуры английского народа, но также и его мировоззрение. Они есть важное средство нравственного воспитания личности. Так, например, на уроке по теме «Рождество» в 4 классе можно использовать песню:

We wish you a Merry Christmas!
We wish you a Merry Christmas!
We wish you a Merry Christmas!
And a Happy New Year!
Oh, bring us some Christmas pudding!
Oh, bring us some Christmas pudding!
Oh, bring us some Christmas pudding!
Please bring it out here [4, с. 105]!

Фольклор представляет собой многогранное явление, объединяющее исторические, культурные и языковые аспекты. Разнообразие его жанров и функций делает его ценным инструментом в изучении иностранных языков, позволяя не только обогащать словарный запас, но и развивать социокультурные компетенции. Современная методика преподавания все чаще обращается к фольклорным текстам как к средству повышения мотивации и эффективности обучения, что делает их актуальным объектом научного анализа.

***Список литературы***

1. Бурлакова И. И. О некоторых сложностях понимания смысла английского юмора // Иностранные языки в школе. 2011. № 7. С. 35–64.
2. Гачечиладзе А. Д. English Humour. М. : Международные отношения, 1961. С. 78–91.
3. Гусев В. Е. Эстетика фольклора. Л., 1967. 321 с.
4. Починок Т. В. Особенности заданий по формированию социокультурной компетенции // Иностранные языки в школе. 2011. № 7. С. 102–106.
5. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. 230 с.
6. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. М. : Высш. шк., 1989. С. 154.
7. Шабалина О. И. Обучение основам стилистики на материале британского фольклора // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 345–348.

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ ДЛЯ СТАРШЕГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

***А. И. Кудрякова, Н. Ю. Костина***

**Аннотация.** Посвящена исследованию применения информационных технологий в обучении письменной речи на этапе старшего звена. Рассмотрены современные интернет-ресурсы, благодаря которым развиваются навыки письма, включая онлайн-платформы, текстовые редакторы и интерактивные сайты. Проанализированы преимущества использования данных технологий для развития письменных навыков, включающие повышение мотивации и расширение возможностей для самостоятельной работы обучающихся. Особое внимание уделено существующим проблемам, которые затрудняют применение технологий в современном отечественном образовании: технические ограничения и сложность замены традиционных методов как основы обучения в школе. На основе исследований предложены новые подходы для старшего этапа обучения в средней общеобразовательной школе, связанные с внедрением отечественных интернет-ресурсов

в учебный процесс, использованием альтернативных систем проверки и анализа текстов, а также применение интерактивных заданий, направленных на развитие письменной речи.

**Ключевые слова**: информационные технологии, письменная речь, цифровые образовательные ресурсы, мотивация обучающихся, технические барьеры, интерактивные методы обучения

Письменная речь является одним из продуктивных видов речевой деятельности, которому можно обучать на основе современных информационных и коммуникационных технологий. Согласно Л. А. Бода, письменная речь – письменная фиксация устного высказывания для решения определенной коммуникативной задачи [1, с. 138]. Активное становление информационного пространства привело к тому, что процесс общения в письменной форме приобретает не меньшую значимость, чем общение в устной форме, в результате чего ключевой составляющей коммуникативной компетенции можно считать способность коммуниканта грамотно оформлять письменные высказывания. Не является исключением и процесс письменного общения, осуществляемый на иностранном языке [4, с. 87].

По словам Н. Д. Гальсковой, на старшем этапе обучения письменной речи предполагается, что учащиеся должны достичь высокого уровня письменной компетенции. Это выражается в улучшении качественных характеристик письменного текста, в расширении тем и проблем общения, в увеличении степени самостоятельности учащихся [2, с. 297]. В связи с накоплением нового языкового материала на старшем этапе обучения, основное внимание в работе над письмом переносится на орфографию и грамматику. Школьная программа акцентирует внимание на том, что письмо является важной целью и средством изучения английского языка, именно поэтому перед учителями стоит важнейшая задача в развитии письменных навыков учеников.

Существует два традиционных подхода в методике обучения письму: механическое запоминание (процесс, основанный на восприятии и запоминании запечатленного правильного образа слов) и осознанное действие (процесс, основанный на знании грамматических законов) [1, с. 139].

Традиционные упражнения на подстановку букв или буквосочетаний путем переписывания слов из учебника в тетрадь – не слишком творческий процесс, требующий затрат времени и от ученика, и от преподавателя для проверки выполненного задания [1, с. 139].

В современном постиндустриальном обществе использование Интернет-технологий становится все более важной частью в процессе образования и обучения. Интернет-ресурсы особенно важны в старших классах средней школы, поскольку этот период имеет решающее значение для подготовки к экзаменам, особенно к Единому государственному экзамену (ЕГЭ) по английскому языку, который включает в себя письменные задания, такие как эссе и письмо, что требует сильных навыков грамматики, словарного запаса, структурирования и аргументации, которые можно эффективно развить с помощью цифровых платформ.

Так, с развитием технологий образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью корректировки и дополнения традиционных методов обучения Интернет-ресурсами. Особенно на данную необходимость повлияли внешние факторы, например, эпидемии. Потребность в качественных Интернет-ресурсах также возросла в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение на некоторых территориях Российской Федерации, вызванного внешними факто-

рами. Также нельзя игнорировать тот очевидный факт, упомянутый К. Ю. Герасимовой, что в эпоху информационных технологий приходится работать в условиях перенасыщенности информацией [3, с. 31].

Т. А. Чернышова и А.В. Борисов отмечают позитивные стороны использования электронных образовательных материалов:

– использование электронных образовательных материалов помогает достичь максимальной наглядности и вызывает интерес школьников;

– зачастую, некоторую информацию намного проще показать и объяснить именно с помощью компьютерных средств, нежели с помощью учебника;

– электронные обучающие материалы помогают более творчески решать учебные задачи [5, с. 325].

Однако для эффективного использования этих технологий в развитии письменной речи учащихся требуется комплексное исследование, направленное на выявление их потенциала, а также проблем, которые могут возникнуть. Существуют вопросы о качестве онлайн-ресурсов, учебных материалов, а также оценке эффективности такого обучения.

Существуют негативные стороны использования Интернет-ресурсов, а именно:

– стоимость технических средств гораздо выше, чем стоимость учебных пособий;

– дополнительные расходы на обслуживание технических средств;

– сложность использования сети Интернет в отдельных регионах страны;

– преподаватели старшего поколения не всегда могут освоить современные технические средства;

– ряд электронных образовательных материалов не в полной мере встраиваются в учебные планы [5, с. 326].

В России внедрению Интернет-технологий в учебный процесс часто препятствует нехватка технического оборудования. Однако благодаря программе «Цифровая образовательная среда» (ЦОС) школы все чаще получают проекторы, компьютеры и другое необходимое оборудование, таким образом, данная инициатива способствовала ускорению темпов интеграции технологий и позволила преодолеть многие технические барьеры.

Также Федеральный закон от 19.12.2023 N 618-ФЗ «О внесении изменений /в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гласит, что использовать средства связи во время проведения учебных занятий допускается только в случае возникновения угрозы жизни или здоровью обучающихся, работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, иных /экстренных случаях. Иными словами, поправки в закон «Об образовании в РФ» запрещают использование детьми мобильных устройств на уроках даже в образовательных целях, что отчасти усложняет использование Интернет-технологий на уроке [6].

Но, несмотря на вызовы и сложности при применении Интернет-технологий многие исследования показывают, что использование ИКТ оказывает значительное влияние на мотивацию и качество обучения.

В ходе масштабного анализа, проведенного Институтом образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (ВШЭ) в 2021 году, было опрошено значительное число российских педагогов, чтобы оценить их отношение к использованию цифровых средств коммуникации

в учебном процессе. Результаты исследования показали, что 45 % учителей считают цифровые средства эффективным инструментом повышения мотивации учащихся.

Интернет помогает в формировании умений и навыков письменной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая заинтересованность и, следовательно, эффективность. Например, на российской платформе Words Tool (https://wordstool.com/) как преподаватели, так и сами ученики могут регулярно создавать тематические словари для освоения отдельного лексического материала. Приложение подбирает различные техники для запоминания слов: карточки, тесты, аудирование. Также на платформе Words Tool предоставляются упражнения по расстановке букв в правильном порядке, которые способствуют развитию письменной речи, ведь данные задания предполагают проведения внимательного анализа структуры слова и правильного расположения его составляющих.

Российские платформы онлайн-обучения, такие как Skysmart (https://skysmart.ru/), Uchi.ru (https://uchi.ru/), Resh.edu.ru (https://resh.edu.ru/) и Yaklass (https://yaklass.ru/), предоставляют разнообразные задания, которые в значительной степени способствуют развитию навыков письма.

Например, платформа Skysmart развивает навыки обучающегося благодаря тому, что учителя могут выбирать упражнения в соответствии с официальными учебными планами, обеспечивая структурированное обучение, а автоматизированная система выставления оценок обеспечивает мгновенную обратную связь, сокращая нагрузку на учителей и помогая учащимся совершенствовать письменную речь.Skysmart поддерживает дифференцированное обучение, позволяя преподавателям адаптировать задания к различным уровням владения языком. Платформа также является ценным инструментом для подготовки к экзаменам (например, ЕГЭ) и предметным олимпиадам, предлагая структурированные письменные упражнения, которые развивают навыки аргументации и составления эссе.

Несмотря на сложности интеграции Интернет-технологий в образование, среди молодых педагогов наблюдается тенденция к использованию цифровых инструментов для повышения эффективности обучения. Хотя Федеральный закон ограничивает использование мобильных телефонов во время уроков, это не исключает возможности использования Интернет-технологий в процессе изучения языка. Многие задания могут быть составлены в качестве домашнего задания, что позволяет учащимся использовать онлайн-платформы, интерактивные упражнения вне класса.

Итак, информационные технологии способствуют развитию письменных навыков старшеклассников, но их внедрение затруднено техническими ограничениями и сложностью замены традиционных методов. Для решения этих проблем рекомендуется активное использование отечественных Интернет-ресурсов, альтернативных систем проверки текста и интерактивных заданий. Дальнейшие исследования помогут раскрыть потенциал Интернет-технологий в развитии письменной речи.

### *Список литературы*

1. Бода Л. А., Саликова Е. Г. Цифровые инструменты в обучении профессионально ориентированной письменной речи // Германистика: филология и лингводидактика : сб. науч. ст. М. : Языки Народов Мира, 2023. С. 135–144.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2009. 297 с.

3. Герасимова К. Ю., Коблова А. Ю., Мирошникова Д. В. Интерактивные технологии обучения говорению на занятии по иностранному языку // Обзор педагогических исследований. 2022. Т. 4, № 3. С. 31–36.

4. Кулажников И. А., Медведев А. В., Гончарова Н. А. Методический потенциал цифровых технологий и интернет-ресурсов в процессе обучения письменной речи на иностранном языке // Глобальный научный потенциал. 2023. № 1 (142). С. 87–91.

5. Чернышова Т. А., Борисов А. В. Возможности использования электронных обучающих материалов для развития речевых умений в процессе обучения английскому языку // XI Авдеевские чтения : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. Пенза : Изд-во ПГУ, 2023. С. 324–327.

6. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 19.12.2023 г. № 618-ФЗ. О внесении изменений в Федеральный закон // Официальный интернет-портал правовой информации. 2023. URL: http://www.consultant.ru/

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОГОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ШКОЛЕ

***Е. В. Кулемина, А. В. Борисов***

**Аннотация.** Рассматривается использование блогов как инструмента для развития навыков чтения на иностранном языке у школьников. Анализируются основные преимущества блогов, включая их аутентичность, разнообразие жанров, индивидуализацию обучения, интерактивность и доступность. Предлагаются методические рекомендации по эффективному внедрению блогов в образовательный процесс.

**Ключевые слова**: блоги, обучение иностранному языку, чтение, аутентичные тексты, интерактивное обучение, критическое мышление, цифровые технологии, образовательный процесс

Современные технологии играют значительную роль в обучении иностранным языкам. Одним из эффективных инструментов является использование блогов, которые способствуют развитию различных языковых навыков, включая чтение. В данной статье рассматриваются преимущества блогов для формирования и совершенствования навыков чтения на иностранном языке у школьников, а также предлагаются методические рекомендации по их внедрению в образовательный процесс.

Блог – это веб-сайт или онлайн-дневник, в котором автор (блогер) регулярно публикует записи в хронологическом порядке, а читатели могут оставлять комментарии и обсуждать опубликованный материал [1].

Блоги могут содержать текстовые, графические, аудио- и видеоматериалы, их содержание варьируется от личных заметок и обзоров до образовательных и профессиональных публикаций. В отличие от статических веб-сайтов, блоги динамичны, так как их обновления происходят регулярно, а взаимодействие с аудиторией осуществляется в формате комментариев, обсуждений и обратной связи.

Существует несколько типов блогов:

- **Личные блоги** – создаются для самовыражения автора, описания его мыслей, событий из жизни и интересов.

- **Образовательные блоги** – направлены на обучение и передачу знаний, содержат методические материалы, статьи и рекомендации.
- **Корпоративные блоги** – используются компаниями для продвижения бренда, взаимодействия с клиентами и публикации отраслевых новостей.
- **Тематические блоги** – посвящены определённой области знаний или хобби, например, кулинарии, путешествиям, технологиям или изучению языков.

В образовательной среде блоги играют важную роль как инструмент, способствующий развитию навыков письма, чтения и анализа информации. Они предоставляют учащимся доступ к аутентичным текстам, развивают критическое мышление и формируют умение аргументированно выражать свою точку зрения в цифровой среде.

Использование блогов в обучении чтению на иностранном языке предоставляет ряд значительных преимуществ, способствующих повышению эффективности образовательного процесса. Рассмотрим их подробнее:

**1) Аутентичность текстов.** Блоги часто создаются носителями языка и отражают реальные языковые конструкции, идиомы и культурные особенности. Чтение таких материалов позволяет учащимся погружаться в живой язык, выходя за рамки учебников. Это способствует развитию языковой интуиции и расширению словарного запаса. Как отмечает П.В. Сысоев, блог-технология обладает дидактическими свойствами, которые могут быть эффективно использованы в обучении иностранному языку [8, с. 6].

**2) Разнообразие жанров.** Блоги охватывают широкий спектр жанров: от личных дневников и рассказов до аналитических статей и интервью. Это разнообразие позволяет учащимся знакомиться с различными стилями и формами письменной речи, что способствует развитию гибкости чтения и умения адаптироваться к разным текстовым форматам.

**3) Индивидуализация обучения.** Использование блогов позволяет учитывать интересы и уровень подготовки каждого учащегося. Студенты могут самостоятельно выбирать темы и авторов, которые им близки, что повышает мотивацию и вовлеченность в процесс обучения. Кроме того, возможность выбора сложности текстов способствует постепенному развитию навыков чтения без излишней нагрузки. В.А. Киракосян отмечает, что блог-технологии позволяют адаптировать обучение под индивидуальные потребности учащихся [2, с. 8].

**4) Интерактивность.** Одним из ключевых преимуществ блогов является возможность взаимодействия с автором и другими читателями через комментарии и обсуждения. Это создает среду для активного использования нового лексического и грамматического материала, способствует углубленному анализу прочитанного и развитию коммуникативных навыков. П. В. Сысоев указывает на публичность блогов, что создает условия для сетевого взаимодействия между обучающимися на иностранном языке [1, с. 16].

**5) Развитие критического мышления.** Чтение и анализ блогов требуют от учащихся способности критически оценивать информацию, отличать факты от мнений, анализировать аргументацию автора. Это способствует развитию критического мышления и умения принимать обоснованные решения. Кроме того, обсуждение прочитанного в комментариях или на занятиях стимулирует рефлексию и формирование собственной точки зрения. Использование блогов дает возможность овладеть иностранным языком, развивать навыки чтения и общаться с носителями языка, что способствует развитию критического мышления [9, с. 130].

**6) Доступность и удобство.** Блоги могут быть прочитаны с любого устройства, имеющего доступ к интернету. Это позволяет организовать обучение как в классе, так и вне его, предоставляя учащимся возможность самостоятельно выбирать время и место для чтения. Кроме того, многие платформы предлагают функции подписки и уведомлений о новых публикациях, что помогает поддерживать регулярность занятий.

Внедрение блогов в процесс обучения чтению на иностранном языке не только обогащает учебный материал, но и создает динамичную и мотивирующую среду, способствующую всестороннему развитию языковых навыков учащихся. Использование блогов в обучении иностранным языкам предоставляет уникальные возможности для развития навыков чтения и письменной речи у учащихся. Для эффективной интеграции блог-технологий в образовательный процесс рекомендуется придерживаться следующих методических подходов:

– Выбор подходящих блогов. Подбор блогов, соответствующих уровню владения языком, интересам и образовательным целям учащихся, является ключевым моментом. Рекомендуется выбирать блоги, содержащие аутентичные материалы, которые отражают реальные языковые конструкции и культурные особенности. Это способствует повышению мотивации и эффективности обучения. Как отмечает О. И. Михеева, блоги предоставляют возможность работать с разнообразными текстами, что обогащает учебный процесс [3, с. 126].

– Постановка задач перед чтением. Перед чтением материалов блога важно сформулировать конкретные задания или вопросы, направленные на ключевые аспекты текста. Это помогает учащимся сосредоточиться на основной информации и развивает навыки критического мышления. Постановка целей перед чтением способствует более осознанному восприятию материала и улучшает понимание прочитанного.

– Работа с лексикой и грамматикой. После ознакомления с текстом рекомендуется проводить анализ новой лексики и грамматических конструкций, встречающихся в блоге. Это может включать обсуждение значений новых слов, их употребления в контексте, а также разбор сложных грамматических структур. Такая работа способствует обогащению словарного запаса и укреплению грамматических навыков.

– Написание комментариев и обсуждение. Возможность оставлять комментарии под блоговыми публикациями стимулирует учащихся к активному использованию изученного материала. Обсуждение прочитанного в формате комментариев развивает навыки письменной речи, способствует осмысленному восприятию информации и формирует умение аргументировать свою точку зрения. Интерактивный обмен мнениями также повышает интерес к изучаемому языку и способствует развитию коммуникативных навыков.

– Создание собственных блогов. Ведение личного блога на изучаемом языке предоставляет учащимся платформу для практики письменной речи и самовыражения. Это способствует развитию рефлексии, критического мышления и межкультурной коммуникации. Создание собственного контента мотивирует учащихся к самостоятельному изучению языка и позволяет применять полученные знания на практике. Как отмечает В. А. Киракосян, блог-технологии позволяют адаптировать обучение под индивидуальные потребности учащихся [2, с. 10].

В заключение отметим, что использование блогов в обучении чтению на иностранном языке представляет собой инновационный и эффективный метод,

который соответствует современным образовательным требованиям. Включение блог-технологий в процесс обучения способствует повышению мотивации учащихся, делает занятия более динамичными и интерактивными. Благодаря аутентичности текстов, разнообразию жанров и возможности взаимодействия с носителями языка, блоги создают естественную языковую среду, которая стимулирует развитие не только навыков чтения, но и других аспектов владения иностранным языком.

Интеграция блогов в образовательный процесс также открывает новые перспективы для формирования цифровой грамотности учащихся. Они приобретают навыки работы с интернет-ресурсами, учатся эффективно использовать технологии для обучения и самосовершенствования. Ведение личных блогов на иностранном языке позволяет не только практиковать письменную речь, но и развивать творческие способности, самостоятельность и ответственность за собственное обучение.

***Список литературы***


1. Евстигнеев М. Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 12–18.
2. Киракосян В. А. Применение блог-технологий на уроке иностранного языка как средство развития речевой компетенции учащихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 8 (74). Ч. 1. С. 181–184.
3. Михеева О. И. Использование блог-технологий в обучении иностранным языкам // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева : в 2 ч. 2010. № 3. Ч. 1. С. 126–130.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М. : Академия, 2000. 272 с.
5. Павельева Т. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз) : дис. … канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2010.
6. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. М. : Интуит.ру, 2007. 64 с.
7. Роберт И. В. [и др.]. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие. М. : Дрофа, 2008. 312 с.
8. Сысоев П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2–9.
9. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
10. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96–11.


## ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ


***А. П. Курамшина, Н. А. Павлова***



**Аннотация.** Представлен анализ особенностей дистанционного обучения английскому языку с акцентом на образовательные веб-ресурсы и платформы. Исследование основывается на обзоре и сравнительном анализе различных типов онлайн-платформ и ре-

сурсов, используемых для изучения английского языка, включая их функциональные возможности, педагогические подходы и пользовательский опыт. Рассматриваются преимущества и недостатки различных типов платформ и ресурсов, а также их влияние на эффективность обучения.

**Ключевые слова**: дистанционное обучение, английский язык, образовательные веб-ресурсы, онлайн-платформы, электронное обучение, анализ платформ, педагогический дизайн, языковое обучение, цифровые технологии

В современном глобализированном мире владение английским языком является неотъемлемым компонентом успешной профессиональной и социальной реализации. Развитие информационных технологий и широкое распространение интернета обусловили стремительный рост популярности дистанционного обучения, которое, в свою очередь, предлагает новые возможности и форматы для изучения английского языка.

Дистанционное обучение – это метод обучения, при котором учащиеся и преподаватели разделены в пространстве и времени, а образовательный процесс осуществляется с помощью телекоммуникационных технологий. Дистанционное обучение имеет ряд преимуществ, таких как гибкость, доступность и возможность индивидуализации процесса обучения. Однако, дистанционное обучение также сопряжено с рядом вызовов и ограничений, таких как недостаток непосредственного взаимодействия, необходимость самодисциплины и зависимость от технологической инфраструктуры. Эффективность дистанционного обучения английскому языку зависит от множества факторов, включая качество образовательных ресурсов, интерактивность платформы, наличие обратной связи и мотивации [1, с. 125].

Целью настоящей статьи является анализ особенностей дистанционного обучения английскому языку, исследование образовательных веб-ресурсов и платформ, а также определение ключевых факторов, влияющих на эффективность данного вида обучения.

Дистанционное обучение, как форма образовательного процесса, опирается на ряд теоретических концепций. Одной из них является теория андрагогики, которая акцентирует внимание на особенностях обучения взрослых. Взрослые учащиеся, как правило, более мотивированы, самостоятельно ставят цели и обладают значительным жизненным опытом, что требует от преподавателя учитывать эти факторы при организации учебного процесса. В дистанционном обучении эти особенности играют особенно важную роль, т.к. обучающиеся самостоятельно управляют своим учебным временем и темпом обучения [3, с. 97].

Конструктивизм также является важной теоретической основой дистанционного образования. Согласно этой теории, обучение представляет собой активный процесс построения знаний, в котором учащийся играет центральную роль. В дистанционном образовании это проявляется через самостоятельную работу с материалами, выполнение интерактивных заданий и сотрудничество с другими обучающимися.

Социально-культурный подход подчеркивает важность взаимодействия и сотрудничества в процессе обучения. В дистанционном обучении социальное взаимодействие может быть организовано через форумы, чаты и групповые проекты.

В контексте обучения иностранным языкам, дистанционное обучение должно учитывать методические принципы, такие как коммуникативный подход, инте-

грация различных навыков (чтение, письмо, аудирование, говорение) и обеспечение аутентичного языкового окружения.

Дистанционное обучение английскому языку имеет ряд преимуществ, которые делают его привлекательным для широкого круга обучающихся [4, с. 91]:

1. Гибкость: Возможность учиться в любое время и в любом месте, что особенно удобно для занятых людей или для тех, у кого нет возможности посещать очные занятия.

2. Доступность: Обучение доступно для людей из разных регионов и стран, независимо от их географического положения.

3. Индивидуализация: Возможность адаптировать учебную программу к индивидуальным потребностям и темпу обучения.

4. Экономичность: Онлайн-курсы часто являются более доступными по цене, чем традиционные очные занятия.

5. Широкий выбор ресурсов: Разнообразие образовательных платформ, онлайн-курсов и учебных материалов позволяет выбирать наиболее подходящий вариант обучения.

Однако, дистанционное обучение также сопряжено с рядом недостатков и вызовов [2, с. 173]:

1. Недостаток личного взаимодействия. Отсутствие прямого контакта с преподавателем и другими учащимися может снизить мотивацию и препятствовать развитию коммуникативных навыков.

2. Необходимость самодисциплины. Дистанционное обучение требует от учащихся высокого уровня самодисциплины, самоорганизации и ответственности.

3. Технологические проблемы. Нестабильное интернет-соединение, отсутствие необходимого оборудования или недостаточные технические навыки могут затруднить процесс обучения.

4. Проблема мотивации. В условиях отсутствия постоянного контроля и поддержки учащиеся могут потерять мотивацию и бросить обучение.

5. Различия в качестве ресурсов. Качество учебных материалов и платформ может варьироваться, и не всегда легко определить наиболее эффективный вариант.

Успешное дистанционное обучение английскому языку зависит от ряда ключевых факторов [1, с. 67]:

1. Качество образовательных материалов. Учебные материалы должны быть актуальными, интересными, структурированными и соответствовать уровню подготовки учащихся. Важно разнообразие форматов, включая текст, аудио, видео, и мультимедийные материалы.

2. Интерактивность и вовлечение. Платформы должны обеспечивать возможность активного взаимодействия между учащимися и преподавателями, а также между самими учащимися. Использование интерактивных заданий, викторин, форумов и дискуссий способствует вовлечению и мотивации.

3. Персонализация обучения. Учебные программы должны адаптироваться к индивидуальным потребностям, целям и уровню знаний каждого учащегося. Использование технологий адаптивного обучения и предоставление персональной обратной связи повышает эффективность обучения.

4. Квалифицированные преподаватели. Опытные преподаватели, владеющие методиками онлайн-обучения и умеющие мотивировать учащихся, играют ключевую роль в успешном дистанционном образовании.

5. Техническая поддержка. Надежная техническая инфраструктура, включая стабильное интернет-соединение, доступное программное обеспечение и техническую поддержку для учащихся, является важным условием для комфортного обучения.

6. Мотивация и самодисциплина. Разработка стратегий для поддержания мотивации учащихся, таких как использование геймификации, награды за достижения, создание сообщества и системы поддержки, является важным компонентом дистанционного обучения.

7. Оценка прогресса. Регулярная и объективная оценка прогресса учащихся, с использованием тестов, заданий и обратной связи, помогает учащимся отслеживать свои успехи и корректировать свой учебный план.

Дистанционное обучение английскому языку является перспективной и эффективной формой образовательного процесса, предлагающей гибкость, доступность и возможность индивидуализации. Однако, успешность дистанционного обучения зависит от множества факторов, включая качество образовательных ресурсов, интерактивность платформ, квалификацию преподавателей, мотивацию учащихся и доступность технологической инфраструктуры.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку более эффективных методик онлайн-обучения, изучение психологических аспектов дистанционного обучения и внедрение новых технологий, таких как искусственный интеллект и виртуальная реальность. Необходимо также учитывать разнообразие потребностей учащихся и разрабатывать инклюзивные образовательные среды, обеспечивающие доступ к качественному дистанционному образованию для всех желающих.

***Список литературы***

1. Bates A. W. Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. Bristol : Tony Bates Associates Lt, 2015. 330 p.

2. Garrison D. R. E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. Abingdon : Routledge, 2011. 208 p.

3. Laurillard D. Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology. Abingdon : Routledge, 2011. 230 p.

4. Salmon G. E-moderating: The key to teaching and learning online. Abingdon : Routledge, 2011. 256 p.

# ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***К. А. Куряева, Е. Н. Казионова***

**Аннотация.** Проводится детальный анализ особенностей преподавания аудирования в процессе обучения английскому языку на начальном этапе школьного образования. Поэтапно раскрывается формирование навыков восприятия устной речи с акцентом на значимых аспектах этого процесса. Отмечается, что для достижения высокой эффективности в обучении необходимо применять комплексный подход, сочетающий аудирование с другими ключевыми видами речевой деятельности, включая говорение, письмо и чтение. Такой подход способствует более глубокому усвоению языка и развитию коммуникативных компетенций учащихся.

**Ключевые слова**: аудирование, виды речевой деятельности, аудиоматериалы, методика преподавания, особенности обучения

Согласно мнению многих исследователей, аудирование представляет собой как один из ключевых видов речевой деятельности, способствующих освоению иностранного языка, так и самостоятельный вид речевой деятельности, требующий осознанного восприятия и анализа звучащей речи. Однако процесс его усвоения зачастую вызывает трудности у учащихся, так как требует высокой степени концентрации внимания на услышанном материале. Владение правильным произношением иностранного языка значительно облегчает процесс восприятия устной речи, позволяя воспринимать звучащий текст без дополнительных препятствий [5, с. 280–284]. Наиболее благоприятным периодом для развития навыков восприятия устной речи считается возраст 6–10 лет, так как в этот период дети обладают высокой способностью к различению интонационных и фонетических особенностей языка, что облегчает понимание звучащей речи. Обучение аудированию требует от педагогов высокой квалификации, умения работать с аутентичными материалами и методического подхода. В своем исследовании А. С. Павлова и А. А. Чистик указывают на значительный потенциал таких инструментов в развитии аудиальных навыков учащихся, подчеркивая важность их интеграции в образовательную практику [6, с. 61–66].

Аудирование служит фундаментом для развития всех остальных аспектов языковой деятельности, включая чтение, письмо и устную речь. Тем не менее, в образовательных учреждениях этому виду деятельности зачастую отводится второстепенная роль, что приводит к снижению интереса учеников и препятствует эффективному усвоению иностранного языка. В результате многие учащиеся сталкиваются с трудностями при изучении английского языка, что подчеркивает необходимость пересмотра подходов к преподаванию.

Для успешного освоения иностранного языка педагоги должны уделять особое внимание развитию навыков восприятия устной речи. Важно не просто включать аудирование в учебный процесс, а делать его центральным элементом обучения, сочетая с другими методами и техниками. Использование интерактивных упражнений, ролевых игр и современных мультимедийных ресурсов способствует формированию у учащихся устойчивых слуховых навыков и помогает им лучше воспринимать и понимать английскую речь.

Без уверенного владения аудированием невозможно эффективно овладеть другими аспектами языка. В английском языке существует четкая взаимосвязь между восприятием речи на слух и способностью к чтению, письму и говорению. Освоение аудирования создает прочную базу, позволяющую учащимся быстрее адаптироваться к письменной речи и свободно выражать свои мысли в устной форме. Рассмотрим конкретные примеры этой взаимосвязи:

1. Аудирование и говорение.

Эти два вида речевой деятельности неразрывно связаны между собой в процессе коммуникации и играют ключевую роль в формировании навыков устного взаимодействия. Говорение представляет собой активную вербальную деятельность, тогда как аудирование обеспечивает способность воспринимать и интерпретировать устную речь собеседника. Именно через развитие слухового восприятия человек осваивает звуковую систему языка, что позволяет ему лучше понимать смысл сказанного и адаптироваться к различным речевым ситуациям.

Регулярная практика аудирования способствует не только улучшению восприятия фонем и интонационных конструкций, но и облегчает переход к активному использованию изученных лексических единиц в устной речи. Освоение техники восприятия речи на слух создает необходимую базу для формирования плавной и связной устной коммуникации. Кроме того, интеграция аудирования в разнообразные речевые ситуации способствует естественному включению нового языкового материала в активное использование, что повышает эффективность обучения и уровень владения языком.

2. Аудирование и чтение.

Чтение представляет собой одну из форм письменного общения, требующую не только знания лексики и грамматики, но и развитых навыков фонологического восприятия. Освоение аудирования значительно облегчает процесс обучения чтению, поскольку позволяет учащимся лучше воспринимать и сопоставлять звуковые образы слов с их письменными эквивалентами. Исследователи К. Н. Бурнаков и Ю. И. Апарина указывают на тесную связь между этими видами деятельности, отмечая, что фонемы являются графическим отражением морфем. Практика чтения с опорой на аудиоматериалы, такие как начитанные носителями языка тексты, способствует формированию правильного произношения, улучшению интонации и темпа речи, а также развитию навыков осмысленного чтения [4, с. 10].

3. Аудирование и письмо.

Навыки аудирования и письма имеют глубокую взаимосвязь, так как оба вида речевой деятельности направлены на восприятие и передачу информации, но в разных формах – устной и письменной. Письмо, основанное на использовании графических символов для выражения мыслей, становится более доступным для учеников, если у них сформированы устойчивые аудиальные навыки. Способность воспринимать и анализировать устную речь помогает лучше понимать структуру языка, что, в свою очередь, облегчает процесс написания текстов, правильное использование грамматических конструкций и стилистически уместных выражений. Таким образом, развитие аудирования закладывает прочный фундамент для формирования письменной грамотности и успешного овладения письменной речью.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, к завершению базового этапа изучения иностранного языка учащиеся должны овладеть его основами, в том числе уметь понимать короткие тексты и анализировать их содержание. В связи с этим особое внимание должно быть уделено тщательному отбору материалов для аудирования. Использование аутентичных источников играет ключевую роль в развитии навыков слухового восприятия, поскольку позволяет детям знакомиться с естественной речевой средой.

На начальном этапе обучения рекомендуется использовать простые стихи и песни, интегрируя их в учебный процесс, в том числе во время физкультминуток. Благодаря игровым методам восприятие языковых конструкций становится более естественным и интуитивным. По мере прогресса учеников следует постепенно усложнять тексты, вводя новые грамматические структуры, однако при этом важно сохранять принцип доступности, чтобы не перегружать учащихся. Такой поэтапный подход способствует формированию прочной базы для дальнейшего развития аудиальных умений.

Для эффективного усвоения материала обучение аудированию должно проходить в несколько последовательных этапов:

1. Разделение информации на основную и второстепенную.
2. Определение ключевой темы прослушиваемого текста.
3. Выделение смысловых частей в аудиоматериале.
4. Установление логических взаимосвязей между различными частями прослушанного текста.
5. Формулирование основной идеи сообщения.
6. Полное осмысление и воспроизведение содержания текста.

Придерживаясь данной стратегии, педагоги могут значительно повысить эффективность обучения, сделав процесс освоения английского языка более доступным и продуктивным для учеников.

Обучение аудированию является неотъемлемой частью процесса изучения иностранного языка, однако восприятие звучащей речи требует высокой концентрации и развитых слуховых навыков, что зачастую становится затруднительным для учеников. В этой связи применение наглядности играет важную роль в облегчении процесса понимания и усвоения аудиального материала.

Наглядные методы включают в себя иллюстрации, схемы, видеоматериалы, презентации, аутентичные фильмы и мультимедиа-ресурсы, которые помогают учащимся установить связь между звучащим текстом и его визуальным представлением. Визуальные подсказки облегчают эффективно запоминать новую лексику и языковые конструкции. Таким образом, использование наглядности при обучении аудированию играет ключевую роль в формировании навыков восприятия устной речи, визуальные средства позволяют учащимся лучше понимать звучащий текст, ориентироваться в его смысловой структуре и преодолевать сложности восприятия.

На ранних стадиях обучения важную роль играет использование визуальных материалов. Применение наглядных пособий обосновано психологическими особенностями детей, т.к. визуальные образы помогают лучше закреплять информацию и упрощают процесс восприятия устной речи. Ю. И. Апарина подчеркивает важность фасилитативного подхода, который предполагает поддержку учащихся и учет возможных трудностей, возникающих в процессе освоения данного навыка [3, с. 34–38].

При работе с аудиоматериалами принято выделять несколько типов упражнений, каждое из которых выполняет определённую функцию в процессе обучения:

1. Подготовительные упражнения – направлены на введение в тему, активизацию лексики и формирование у учащихся контекстного представления о прослушиваемом материале.

2. Задания во время прослушивания – помогают ученикам концентрироваться на ключевой информации, анализировать содержание аудиотекста и развивать навыки восприятия речи на слух.

3. Заключительные упражнения – предназначены для проверки понимания, закрепления изученного материала и развития навыков интерпретации услышанного.

Разнообразные упражнения, включенные в процесс работы с аудиоматериалами, играют ключевую роль в формировании коммуникативных навыков у учащихся. Они помогают детям заранее познакомиться с тематикой прослушиваемого текста, что с психологической точки зрения снижает уровень тревожности

и устраняет страх перед восприятием иностранной речи. Подобный подход способствует постепенной адаптации учащихся к аудированию, обеспечивая им возможность лучше понимать содержание материала еще до непосредственного прослушивания.

Если в учебных пособиях отсутствуют предварительные задания, учителю следует самостоятельно подбирать дополнительные упражнения или предоставлять ученикам наглядные материалы, помогающие установить контекст. Прежде чем предложить учащимся прослушивание текста, педагог должен внимательно ознакомиться с его содержанием, выделить потенциально сложные фразы, записать их на доске и сопроводить переводом или кратким пояснением.

Упражнения, выполняемые в процессе прослушивания, направлены на развитие способности выделять ключевую информацию, анализировать детали текста и ориентироваться в звучащем материале. Однако одной из наиболее распространённых трудностей является необходимость соотнесения письменной и звуковой информации, что требует от учеников высокой концентрации внимания и развитых аналитических способностей.

Заключительный этап работы с аудиотекстом предполагает выполнение упражнений, предназначенных для проверки уровня понимания прослушанного материала. Эти задания позволяют оценить, насколько хорошо учащиеся усвоили содержание, какие детали запомнили, и какие речевые приемы были использованы. Также в процессе закрепления материала широко применяются упражнения, способствующие развитию способности формулировать и выражать собственные мысли на основе услышанного.

Особое значение в обучении аудированию приобретает методика кинопроекта, разработанная А. Н. Апариной. Она предполагает использование аутентичных визуальных и аудиоматериалов, что значительно повышает эффективность восприятия речи и позволяет учащимся взаимодействовать с реальной языковой средой. Данный подход делает процесс изучения иностранного языка более живым, увлекательным и продуктивным [1, с. 142–145].

На начальном этапе обучения аудированию ключевая роль отводится преподавателям, поскольку именно они закладывают фундаментальные знания, необходимые для дальнейшего освоения английского языка. Педагоги должны тщательно подбирать аудиоматериалы, ориентируясь не только на уровень языковой подготовки учеников, но и на их психологические особенности, обеспечивая комфортную среду для восприятия иностранной речи.

Одной из важнейших задач учителя является поддержание мотивации учащихся, делая процесс изучения языка увлекательным и динамичным. Использование интерактивных методик, игровых элементов и разнообразных аудиоматериалов позволяет повысить интерес к предмету и способствует лучшему усвоению информации.

Как отмечает И. Апарина, грамотный педагогический подход играет решающую роль в преодолении языковых барьеров. Вовлекающая и доступная подача материала помогает ученикам избавиться от страха перед аудированием, развить уверенность в своих силах и активнее применять английский язык в процессе коммуникации [2, с. 12–16].

Аудирование представляет собой особый вид речевой деятельности, имеющий значительное влияние на развитие языковых навыков. Оно играет важную роль в процессе устного общения, способствуя не только пониманию речи собеседника, но

и формированию собственных мыслей и идей. Развитие навыков восприятия устной речи на слух является важным этапом в овладении иностранным языком, однако этот процесс нередко сопровождается определёнными трудностями. Одной из главных проблем при изучении аудирования является сложность контроля усвоенного материала, поскольку успешность работы зависит от уровня самоорганизации учащегося. Восприятие речи требует высокой концентрации внимания, а также способности анализировать и интерпретировать услышанное. Ключевым результатом аудирования становится осмысленное понимание содержания текста, что выражается в различных формах реакции – как вербальной, так и невербальной.

Несмотря на сложность данного вида речевой деятельности, его освоение значительно облегчает изучение остальных аспектов языка, таких как говорение, чтение и письмо. Способность воспринимать английскую речь на слух является неотъемлемой частью успешной коммуникации. Если учащийся не может распознавать звучащий текст, он неизбежно сталкивается с трудностями при устном общении. Однако грамотно подобранные материалы и методически выстроенный процесс обучения позволяют облегчить освоение аудирования, способствуя эффективному изучению иностранного языка и развитию уверенности в его использовании.

***Список литературы***

1. Апарина А. Н. Креативная педагогическая технология на примере создания Кинопроекта // Психология одаренности и творчества : сб. науч. тр. участников II Междунар. науч.-практ. онлайн-конф. (27 ноября 2020 г.) / отв. ред.: профессор А. И. Савенков, доцент В. М. Поставнев М. : Известия ИППО, 2020. С. 142–145. URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/511213846.pdf

2. Апарина Ю. И. Приемы усиления продуктивности вербального воздействия учителя на уроке иностранного языка в начальной школе // Педагогический дискурс: качество речи учителя : материалы II Всерос. конф. / под ред. Л. Г. Викуловой. М., 2020. С. 12–16.

3. Апарина Ю. И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 10. С. 34–38.

4. Апарина Ю. И., Бурнакова К. Н. Графическое и орфографическое представление фонем английского языка: от теории к практике : учеб.-метод. пособие. М., 2021. С. 10.

5. Мирзоян М. А. Особенности обучения аудированию на уроках английского языка в начальной школе // Новые решения в образовании в эпоху перемен : материалы III науч.-практ. студенческой конф. (г. Москва, 25 ноября 2022 г.). М. : Моск. городской пед. ун-т, 2022. С. 280–284.

6. Павлова А. С., Чистик А. А. Использование ресурса TedTalks в обучении студентов педагогического направления // Филологическое обеспечение профессиональной деятельности учителя английского языка и русского языка как иностранного : сб. науч. ст. М., 2022. С. 61–66.

## РОЛЬ ИЛЛЮСТРАТИВНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

***Е. О. Левкович, Н. А. Аверьянова***

**Аннотация.** Посвящена формированию навыков диалогической речи у учащихся на уроках английского языка с использованием иллюстративной наглядности. Рассматри-

ваются виды визуальных средств и их роль в повышении мотивации и развитии коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова**: диалогическая речь, английский язык, иллюстративная наглядность, мотивация, обучение иностранным языкам

В современных условиях глобализации и активного международного общения владение иностранным языком становится важным элементом образования. Особенно это актуально для английского языка, который признан международным средством коммуникации. Среди всех языковых навыков именно умение вести диалог играет ключевую роль, так как позволяет эффективно взаимодействовать в различных жизненных ситуациях. Однако учащиеся часто испытывают трудности при формировании диалогической речи. Причины этого могут быть разными: ограниченный словарный запас, боязнь совершить ошибку, неуверенность в собственных силах и недостаточная мотивация. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных методик, которые способствовали бы развитию навыков общения. Одним из действенных средств является использование иллюстративной наглядности в процессе обучения.

Иллюстративная наглядность представляет собой совокупность визуальных средств, помогающих учащимся лучше воспринимать и усваивать изучаемый материал. К таким средствам относятся картинки, карточки, постеры, комиксы, а также видеоролики и анимации. Использование подобных материалов позволяет не только разнообразить урок, но и облегчить понимание новых слов и выражений. Например, при изучении темы «В кафе» учитель может продемонстрировать изображение с интерьером заведения и людьми, заказывающими еду. Это создаёт ситуацию, приближенную к реальной, и мотивирует учеников использовать изучаемые фразы в речи. Вместо простого вопроса: “What is in the picture?” можно организовать мини-диалог между учащимися: “What would you like to order? – I will take a cup of tea and a cake. – Great choice!” Такие упражнения способствуют не только запоминанию лексики, но и формированию умения быстро реагировать в разговоре.

Преимущество иллюстративной наглядности заключается в её универсальности и доступности. Слабые ученики получают возможность опираться на визуальные подсказки, что снижает уровень стресса и повышает уверенность в своих силах. Более подготовленные школьники могут расширять диалоги, вводить новые фразы и экспериментировать с интонацией. Это создаёт условия для дифференцированного подхода, который крайне важен в условиях разного уровня подготовки в классе. Иллюстрации помогают преодолеть языковой барьер и стимулируют речевую активность, что подтверждается практическими наблюдениями многих педагогов [5, с. 60].

Особое место в процессе обучения занимают видеоматериалы. Короткие ролики на повседневные темы, такие как «Покупка одежды» или «Заказ еды в ресторане», позволяют учащимся не только услышать живую речь, но и увидеть, как она сопровождается мимикой и жестами. После просмотра таких видео ученики с лёгкостью разыгрывают похожие ситуации, используя услышанные выражения и повторяя интонацию. Это способствует формированию навыка спонтанного высказывания, что является важной частью диалогической речи [2, с. 94].

Например, на одном из уроков в 7 классе была проведена ролевая игра «В магазине одежды». Ученикам предложили карточки с изображениями различ-

ных предметов гардероба и их стоимостью. Один из школьников выполнял роль продавца, другие – покупателей. Дети не только повторяли изученные фразы, но и проявляли творческий подход: “Do you have this jacket in green colour? – Unfortunately, no, but there is a cap of the same colour!” Такая активная деятельность способствует лучшему запоминанию материала и развитию коммуникативных умений.

Одним из эффективных приёмов является работа в парах и группах. При обсуждении картинок или сценок учащиеся учатся слушать собеседника, поддерживать диалог и высказывать своё мнение. Это формирует не только языковые навыки, но и развивает такие важные качества, как умение сотрудничать и уважительно относиться к мнению других. Особенно полезны задания, предполагающие создание собственных диалогов на основе предложенных изображений. Такая деятельность способствует развитию креативности и помогает школьникам чувствовать себя более свободно при общении на английском языке [1, с. 308].

Важным аспектом является использование иллюстраций в сочетании с игровыми методами. Игры с карточками, комиксы с пропущенными репликами, а также задания типа «Собери диалог» мотивируют учащихся активно участвовать в обсуждении. Например, игра «Найди свою пару» с изображениями продуктов и их ценами помогает детям практиковать тематические фразы для покупок: “How much is it? – It costs fifteen pounds”. Кроме того, такие игры способствуют развитию навыков сотрудничества и умения работать в команде.

При работе с иллюстративным материалом необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Для младших школьников предпочтительнее яркие и красочные изображения с простыми сюжетами, тогда как для подростков более актуальными являются реальные фотографии и видео с повседневными ситуациями. Например, при изучении темы «Хобби» можно предложить учащимся фотографии различных видов досуга и задать вопросы: “What do you like to do in your free time?” или “What are your hobbies?”. Такие задания способствуют развитию спонтанной речи и формированию личного отношения к обсуждаемым темам [4, с. 79].

Однако эффективное использование иллюстративной наглядности требует тщательной подготовки со стороны учителя. Необходимо заранее подбирать материалы, соответствующие уровню знаний и интересам учащихся, а также разрабатывать задания, способствующие активному использованию новых лексических единиц грамматических структур. Опыт показывает, что наиболее продуктивными являются задания, побуждающие учащихся к творчеству и самостоятельному составлению диалогов. Например, можно предложить ученикам создать собственный комикс на заданную тему и разыграть его содержание в парах. Это не только развивает диалогическую речь, но и способствует формированию креативного мышления [3, с. 105].

Важно также привлекать родителей к образовательному процессу, предлагая им помогать детям с поиском интересных изображений или совместным просмотром обучающих видеороликов. Такая деятельность способствует укреплению семейных отношений и создает дополнительную мотивацию к изучению английского языка.

Практика показывает, что регулярное использование иллюстративной наглядности повышает уверенность учащихся в своих силах и способствует более свободному выражению мыслей на иностранном языке. Ученики начинают ак-

тивнее использовать изученную лексику и грамматические конструкции не только на уроках, но и в повседневной жизни, что свидетельствует о практической ценности такого подхода.

Таким образом, иллюстративная наглядность является важным средством формирования навыков диалогической речи у учащихся. Она делает процесс обучения более интересным, мотивирующим и эффективным. Систематическое использование визуальных материалов способствует не только лучшему усвоению лексики и грамматики, но и развитию коммуникативных умений, которые необходимы для успешного общения в реальных жизненных ситуациях. Учителю важно не просто демонстрировать картинки или видео, но и создавать такие условия, при которых каждый ученик будет активно участвовать в диалоге и чувствовать себя уверенно при использовании английского языка.

***Список литературы***

1. Бим И. Л. Немецкий язык. 2–11 классы. М. : Просвещение, 2022. 350 с.
2. Замковая А. В. Дидактико-методические и психологические особенности использования видеоматериалов в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. 2023. № 1. С. 94–100.
3. Лочман Т. Б. Теория и методика развития речи у детей. М. : Академия, 2021. 224 с.
4. Молодежь XXI века: Образование, наука, инновации : материалы X Междунар. конф. асп. и мол. ученых, Витебск, 8 декабря 2023 г. / под ред. Е. Я. Аршанского. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. 290 с.
5. Пушкарева М. П. Использование средств аутентичной графической и иллюстративной наглядности на старшей ступени обучения // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 59–62.

# ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Т. Е. Лигашевская***

**Аннотация.** Мотивация – это совокупность всех факторов, которые побуждают человека к активности. Рассмотрены особенности мотивации младших школьников. Раскрыты некоторые способы повысить мотивацию изучения английского языка в начальной школе.

**Ключевые слова**: мотивация, младшие школьники, изучение иностранного языка в начальной школе

Особенностью начальной школы является то, что дети приходят в школу с разным уровнем готовности к обучению, неодинаковым социальным опытом, отличиями в психофизиологическом развитии.

В связи с этим деятельность специалиста в области раннего обучения иностранному языку строится, с одной стороны, как удовлетворение естественных, игровых, сиюминутных желаний и потребностей ребенка, с другой стороны,

как сознательный, целенаправленный, организованный процесс по психическому и личностному развитию ребенка средствами иностранного языка.

Познавательная активность детей в этом возрасте очень высокая. Самостоятельно ребенок младшего школьного возраста еще не может найти ответы на все интересующие его вопросы – ему помогают педагоги. Наиболее полно отвечает этим условиям проектный метод.

Целью начального этапа изучения иностранного языка является формирование умений общаться на иностранном языке с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников. Именно на начальном этапе овладения иностранным языком очень важно показать учащимся практическое применение их знаний, умений и навыков.

Не менее важным аспектом является формирование мотивации к изучению английского языка. Мотивация – это совокупность всех факторов (как личностных, так и ситуативных), которые побуждают человека к активности. Мотивация важна в любом процессе. Изучение мотивации – это выявление ее реального уровня и возможных перспектив, зоны ее ближайшего развития у каждого ученика и класса в целом. Тема мотивации актуальна всегда, т.к. в детской и педагогической психологии проблематика, связанная с учебной мотивацией, занимает одно из центральных мест и является наиболее важным аспектом в школьном обучении. Широко известно, что успеваемость ребенка зависит не только от его способностей, но и от его желания учиться.

Опыт работы в начальных классах показывает, что, несмотря на новизну предмета, происходит снижение интереса к урокам английского языка. Учебный процесс становится не эффективным.

Одним из требований современности является использование на уроках информационно-компьютерных технологий. Дети сами хотят работать на компьютере, создавать презентации, самостоятельно знакомиться с жизнью своих сверстников из англоязычных стран (Великобритания, США, Австралия).

Из всего выше сказанного возникает проблема несоответствия требований времени методам и приемам, которые используются на уроках английского языка в начальных классах. Метод проектов сначала привлекает учащихся своей новизной, разными способами представления материала, возможностью проявить себя в различной деятельности, т.е. преобладает внешняя мотивация. Но постепенно ребенок приобретает опыт, знакомиться с алгоритмом проектной деятельности и включается в собственный исследовательский опыт, который уже основывается на внутренней мотивации.

Одна из важнейших задач на начальном этапе обучения – воспитание у учащихся устойчивого интереса к изучению английского языка, а интерес возникает в том случае, если есть мотив учения и на уроке создана ситуация успеха.

Одним из способов повышения мотивации изучения английского языка в начальной школе является создание проектов на уроках английского языка. Это способствует формированию коммуникативных умений и знакомству с важнейшими элементами культурных традиций англоязычных стран.

Осуществление элементов предметно-содержательного проекта вполне по силам детям. Создание проектов, которые включают в себя темы, связанные со страноведением, социальной и исторической жизнью людей, вызывает интерес у учащихся. Чтобы показать значимость и подчеркнуть индивидуальность каждо-

го ребёнка, даётся задание составить коллаж о себе, о своём городе, любимая и нелюбимая еда, страноведческий альбом.

Работу над проектами можно строить в группах или индивидуально. Следует отметить, что метод проектов помогает детям овладеть целым рядом таких компетенций, как:

1. Готовность работать в коллективе;
2. Принимать ответственность за выбор;
3. Разделять ответственность с членами команды;
4. Анализировать результаты деятельности.

При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности:

1. Учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе обращения;
2. Каждый ученик группового общения остаётся в фокусе внимания остальных;
3. Учащиеся могут выразить свое личное отношение к делу. Чувствуя себя в безопасности от критики;
4. Использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;
5. Языковый материал способствует речемыслительным возможностям говорящего;
6. Учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки.

По мнению Р.П. Мильруда, речевые ошибки в условиях коммуникации не только возможны, но и нормальны. Разговорная грамматика (spoken grammar) допускает определенные отклонения от грамматики письменной речи. Особенности разговорной грамматики важно учитывать в условиях коммуникативно-ориентированного обучения [5].

Гуманистический подход и проектирование как способ его реализации предлагает обучение, центрированное на ученике. Это ещё раз доказывает, что в проектной методике ученик, а точнее взаимодействующие между собой учащиеся являются центром познавательной активности на уроке.

При изучении иностранного языка даже самый слабый в языковом плане и менее активный в психологическом плане ученик имеет возможность проявить фантазию, творческую активность и самостоятельность, участвуя в проектных заданиях.

Таким образом, обучение иностранному языку в раннем возрасте требует заинтересовать новым предметом и иностранным языком, только в этом случае можно будет добиться самых положительных результатов в обучении иностранному языку.

### *Список литературы*

1. Блонский П. П. Психология младшего школьника. М. : МОДЭК, 1997.
2. Левитина С. С. Можно ли управлять вниманием школьника? М. : АСТ, 2018.
3. Леонтьев Д. А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции, психологии мотивации вчера, сегодня и завтра // Современная психология мотивации. М. : Смысл, 2002. 342 с. С. 4–12.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 2019.

5. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. М. : Дрофа, 2007. 256 с.

6. Эльконин Б. Д. Психология развития: : учеб. пособие для вузов. М. : Сфера : Альпина Паблишер, 2017. 200 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА TOTAL PHYSICAL RESPONSE НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Ю. Н. Ломакина***

**Аннотация.** Рассматриваются понятия «интерактивный подход» и «TPR», приводятся виды TPR активностей, а также примеры TPR упражнений и игр, перечисляются преимущества данного метода.

**Ключевые слова**: английский язык, интерактивный подход, метод TPR

В современном мире ни один урок иностранного языка не обходится без интерактивных подходов. Они настолько прочно вошли в образовательный процесс, что претерпевают постоянное развитие и совершенствование.

Интерактивный подход предполагает непосредственное вовлечение учащихся, их взаимодействие как с учителем, так и друг с другом. В интерактивном обучении происходит взаимный обмен информацией, а действия разных участников образовательного процесса влияют друг на друга.

Одним из интерактивных подходов к обучению английскому языку является TPR. На русском языке он называется «Метод полного физического реагирования».

Метод Total Physical Response (далее метод TPR) – это метод преподавания иностранного языка, разработанный американским психологом, доктором Джеймсом Ашером.

Суть метода заключается в запоминании новых слов, фраз и лексических конструкций с помощью жестов, выполнения команд, пантомимы и игры. Например, на слово bike (велосипед) дети изображают сам предмет и действия с ним.

Метод TPR можно применять для решения множества задач не разных этапах урока, например: отработать лексику, связанную с движениями и частями тела, активизировать временные конструкции, выучить выражения классного обихода и команды, инсценировать рассказы и истории.

В начале урока учитель может использовать песню-разминку «Head and shoulders». Ученики поют песню, сопровождая ее движениями.

Метод TPR может использоваться для повторения пройденной темы.

Для этого можно использовать приём «Circlegame». Учащиеся сидят в кругу, один ученик называет слово по пройденной теме, кидает быстро другому. Обучающийся, кому кинули мяч, называет еще одно слово по теме. Можно дать дополнительное задание: составить предложение с этим словом.

Метод TPR можно применять на уроке в период разминки. К примеру, учащиеся проходят тему «Повседневные активности». Учитель может дать задание ученикам на английском языке «If you hear a verb, you jump and clap your hands, if

you hear a noun, you sit down» (если я назову глаголы, вы подпрыгиваете и хлопаете в ладоши, если назову существительное, вы садитесь).

Метод TPR может способствовать введению нового материала. К примеру, начинают изучать тему «чувства, состояния». Учитель перед классом называет поочередно фразу по-английски «I'm hungry», «I'm tired», «I'm happy», «I'm sad», «I'm wonderful» и изображает после каждой произнесенной фразы движение, учащиеся повторяют за ним движение и фразу.

Также метод TPR могут использоваться учителем на этапе завершения урока. Они могут выступать в качестве физической активности при исполнении учащимися различных «песен-прощания» (goodbye songs), например, песня

«Bye, bye, bye, goodbye,
I can clap my hands,
I can stamp my feet.
Bye, bye, bye, goodbye,
I can clap my hands,
I can stamp my feet».

Текст песенки повторяется два раза, чтобы учащиеся смогли запомнить движения и текст песни.

Для отработки лексики подойдет игра «Simon says». Если, к примеру, школьники проходят тему «Actions» (действия), то ход игры может быть таким: учитель произносит «Simon says run», и все учащиеся изображают бег. Далее ведущими становятся сами ученики по очереди. Первый ученик говорит «Simon says jump», и другие школьники начинают прыгать, после этого выходит второй и говорит свою фразу «Simon says swim», и все изображают, как будто бы плывут.

Примером использования метода TPR может стать игра «Confusion». Учитель-ведущий показывает пример. Допустим, на предыдущих уроках школьники проходили настоящее длительное время (Present Continuous). На уроке учитель предлагает отработать изученную временную конструкцию. Суть игры: изобразить действие, которое назвал ведущий. Преподаватель говорит «I am drawing now» (я рисую сейчас), но показывает движением, что плавает. Учащиеся не должны подвергаться обману, их задача показать верное действие. Также ведущими становятся ученики.

Выделим основные преимущества метода TPR:

1) Активная роль ученика. Учащиеся не только слушают и повторяют новые слова, но и вовлекаются в деятельность.

2) Развитие языковых навыков в комплексе. В процессе выполнения физических заданий ученики активно включают в свою речь грамматические конструкции, а также совершенствуют свои навыки в произношении и интонации.

3) Доступность для всех учеников, независимо от их уровня знаний. Метод основан на использовании физических действий, и поэтому не требует высокой языковой компетенции.

4) Эффективное запоминание. Сочетание изучения языка с физической активностью и движениями способствует активации обоих полушарий мозга. Подкреплённые действиями слова образуют более устойчивые нейронные связи в мозгу.

5) Увлекательное обучение. Использование физической активности и игровых элементов делает уроки более интересными и привлекательными.

6) Польза для здоровья. TPR подразумевает физическую активность во время занятий. Это особенно полезно после длительного сидения в одной позе.

7) Разнообразие в учебном процессе. Использование TPR разнообразит учебные занятия и поможет преодолеть монотонность и рутину в обучении.

8) Повышение уверенности в использовании языка. Физическое взаимодействие с языковым материалом помогает учащимся лучше понять и запомнить его. Это способствует уверенности в использовании языка в реальных ситуациях общения, так как они уже физически «ощущают» его значение и применение.

9) Создание позитивной атмосферы в классе. Ученикам метод TPR нравится, т.к. способствует поднятию настроения и разрядке обстановки.

Метод TPR имеет много преимуществ, он увлекает учеников, делает процесс обучения интересным, а задания разнообразными. Также он является большим подспорьем для педагога, так как является важным инструментом для смены активностей, небольшой разрядкой для школьников после долгой умственной нагрузки, а также мотивируетучащихся к изучению английского языка.

***Список литературы***


1. Аверина М. Н. Современный урок иностранного языка : учеб.-метод. пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ имени К. Д. Ушинского, 2006. Ч. 2. 40 с.
2. Бабинская П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: учеб. пособие. Минск : ТетраСистемс, 2005. 288 с.
3. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е. Spotlight 5 класс. М. : Просвещение, 2022. 168 с.
4. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2008. 236 с.
5. URL: https://studfiles.net/preview/7271845/page:21/
6. URL:https://avelingva.ru/study/category/4


# ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МЛАДШИХ КЛАССАХ


***А. В. Маёров, А. В. Борисов***



**Аннотация.** Рассматривается роль игровых методов обучения в процессе изучения английского языка в младших классах. Исследуется влияние игровых методов на развитие когнитивных способностей, улучшение произносительных навыков, а также на повышение уверенности учащихся в использовании иностранного языка. Предлагаются конкретные примеры игровых методов, таких как "Magic Bag", "Simon says", "Role Play", "Flashcards" и настольные игры. В заключение подчеркивается важность внедрения игровых элементов в образовательный процесс для создания благоприятной и увлекательной учебной среды.



**Ключевые слова**: игровые методы, младшие классы, мотивация, коммуникативные навыки, ролевые игры, настольные игры, цифровые технологии, учебная среда, когнитивные способности

Современные педагогические технологии активно внедряют игровые методы в процесс обучения, особенно в младших классах. Игровые методы способствуют повышению мотивации, развитию коммуникативных навыков и лучшему усвоению учебного материала [1, с. 22]. В данной статье рассматривается эффективность игровых методов в обучении английскому языку у младших школьников, а также приводятся примеры их практического применения.

Игровые методы обучения представляют собой инновационный подход к организации учебного процесса, в котором элементы игры используются для активизации познавательной деятельности учащихся. Они позволяют создать мотивирующую и естественную языковую среду, что особенно важно при обучении младших школьников. Теоретические основы данного метода опираются на труды ведущих педагогов и психологов, а также на современные исследования в области методики преподавания иностранных языков.

Применение игры в обучении связано с возрастными особенностями детей младшего школьного возраста. Согласно теории Л.С. Выготского, игра является ведущей деятельностью ребенка, способствующей развитию его когнитивных и социальных навыков [1, с. 34]. В процессе игровой деятельности дети учатся анализировать ситуации, применять имеющиеся знания и адаптироваться к новым условиям, что делает игру эффективным инструментом для освоения иностранного языка.

Исследования Ж. Пиаже подтверждают, что дети в возрасте 6–10 лет обладают высокой сензитивностью к изучению языков, однако их абстрактное мышление еще не полностью сформировано [2, с. 48]. В связи с этим использование игровых методов, предполагающих работу с конкретными ситуациями и образами, спрсобствует усвоению материала.

Гуманистический подход в педагогике, разработанный К. Роджерсом, предполагает, что обучение должно происходить в комфортной психологической атмосфере [3, с. 52]. Игровые методы способствуют снижению уровня тревожности, что особенно важно при изучении иностранного языка, т.к. страх совершить ошибку может стать барьером для успешного усвоения знаний.

Исследования Г. Эллиса (2020 г.) показывают, что использование игровых элементов в обучении способствует развитию мотивации у учащихся: 85 % детей, изучающих английский язык с применением игр, проявляют больший интерес к предмету, чем те, кто обучается без игровых методик [4, с. 193].

Кроме того, исследования показывают, что игровые методы способствуют долговременному запоминанию информации. Согласно эксперименту Д. Кэмерона (2021), учащиеся, изучавшие новую лексику через игровые упражнения, спустя три месяца помнили на 40 % больше слов, чем их сверстники, которые использовали только традиционные способы заучивания [5, с. 205].

Игровые методы обучения играют важную роль в процессе изучения английского языка, поскольку они делают уроки более увлекательными и стимулируют активное участие детей в обучении. Рассмотрим некоторые примеры игр, которые помогают учащимся младших классов развивать различные языковые навыки.

Игра «Magic bag» помогает детям развивать словарный запас и навыки описания предметов на английском языке. Для игры используется мешочек, в котором находятся различные предметы (игрушки, канцелярия, элементы одежды и др.). Каждый ученик по очереди достает предмет из мешочка и описывает его на

английском языке, используя соответствующую лексику. Например, ученикможетсказать: «This is a red pencil. It is in my bag». Игру можно усложнять, добавляя дополнительные задания, такие как описание, использование предметов в контексте или создание коротких рассказов о них. В этом случае дети учат новые слова и закрепляют грамматические структуры, улучшая навыки связной речи и формирования предложений.

Игра «Simon says» развивает аудитивные навыки и способность быстро реагировать на команды на английском языке. В этой игре учитель или ведущий дает различные команды, например: «Simon says, touch your nose» или «Simon says, jump». Дети должны выполнять действия, только если команда начинается с фразы «Simon says». Если команда дана без этой фразы, дети не должны выполнять действие. Эта игра помогает детям улучшить понимание устной речи на английском языке, развивает внимательность и способствует активному использованию слов на практике.

Ролевые игры являются отличным способом для развития разговорных навыков. В этих играх ученики разыгрывают различные сценарии, такие как визит в магазин, поход в ресторан или разговор с другом. Например, в игре «In the restaurant» один ученик может быть официантом, а другой – посетителем, заказывающим еду. Они используют типичные фразы и выражения для данной ситуации: «I would like a pizza, please» или «Can I have the bill?» Ролевые игры помогают детям развивать навыки общения и применять теоретические знания в реальной жизни.

Использование карточек с изображениями – это популярный метод для запоминания новых слов и выражений. На одной стороне карточки изображен предмет, животное или действие, а на другой – его название на английском языке. Учитель показывает карточку, и дети должны назвать предмет на английском. Карточки могут быть использованы для различных упражнений, таких как составление предложений с новыми словами, или для игры в «Memory» – игры на память, где нужно найти пары карточек с одинаковыми словами. Этот метод помогает детям развивать ассоциативное восприятие и улучшает навыки запоминания.

Настольные игры, такие как «Монополия» или «Scrabble», могут быть адаптированы для изучения английского языка. В таких играх дети развивают лексику, учат новые фразы и выражения, а также учатся вести диалог и работать в группе. Например, в игре «Монополия» дети могут практиковать покупку недвижимости, задавая вопросы и отвечая на них: «How much is this house?» или «I want to buy this property». Игры с карточками, в которых дети отвечают на вопросы или выполняют задания на английском языке, также помогают активизировать знания и стимулируют учащихся к общению на иностранном языке.

Конкурс по правописанию, или «Spelling Bee», – это игра, в которой дети соревнуются в правильном написании английских слов. Этот метод помогает развить не только орфографические навыки, но и фонетическое восприятие языка. В ходе игры учитель называет слово, а ученики должны его правильно произнести и записать. Например, «cat», «dog», «apple». Эта игра особенно полезна для улучшения навыков аудирования и правописания. Для дополнительной мотивации можно использовать различные уровни сложности в зависимости от возраста и знаний учеников.

Современные цифровые технологии также предоставляют широкие возможности для применения игровых методов. В интернете можно найти множество интерактивных приложений и онлайн-игр, которые помогают развивать навыки чтения, письма, говорения и аудирования на английском языке.

Использование игровых методов в обучении английскому языку позволяет создать атмосферу, в которой дети могут развивать свои языковые навыки без страха совершать ошибки. Это способствует лучшему усвоению материала и делает процесс обучения более эффективным и увлекательным.

***Список литературы***


1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Педагогика, 1984. С. 22–23.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб. : Питер, 2001. 48 с.
3. Роджерс К. Свобода учиться. М. : Смысл, 2002. 52 с.
4. Ellis G. Using Games in the Language Classroom. Oxford : Oxford University Press, 2020. 193 p.
5. Cameron D. Language Learning Through Play. New York : Routledge, 2021. 205 p.


# ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ


***А. А. Макарова, Т. А. Разуваева***



**Аннотация.** Функциональная грамотность рассматривается в качестве одного из ключевых результатов обучения согласно современным федеральным государственным образовательным стандартам. Это обусловлено ее метапредметной сущностью, отражающей совокупность метапредметных умений и навыков. В данной работе проводится анализ понятия «функциональная грамотность», раскрывается ее сущность и значимость в контексте современной системы образования.



**Ключевые слова**: функциональная грамотность, результаты обучения, федеральные государственные образовательные стандарты


Формирование функциональной грамотности учащихся – одна из основных задач современного образования. Впервые это понятие было использовано в 1957 г. ЮНЕСКО, под которым понималась способность использовать навыки чтения и письма в условиях взаимодействия с социумом (оформить счет в банке, прочитать инструкцию к купленному музыкальному центру, написать исковое заявление в суд и т.д.).

Многие зарубежные и отечественные эксперты анализировали в научных работах. Так, например, в новом словаре методических терминов Э. Г. Азимов описывает функциональную грамотность как «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [1]. Согласно А. А. Леонтьеву, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого

диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4].

Функциональная грамотность выходит за рамки базовых навыков, это умение применять знания на практике, адаптироваться к изменяющимся условиям и эффективно взаимодействовать в обществе.

Для более полного понимания явления функциональной грамотности, необходимо рассмотреть её структуру. В структуру функциональной грамотности учащихся входят читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление (рис. 1).

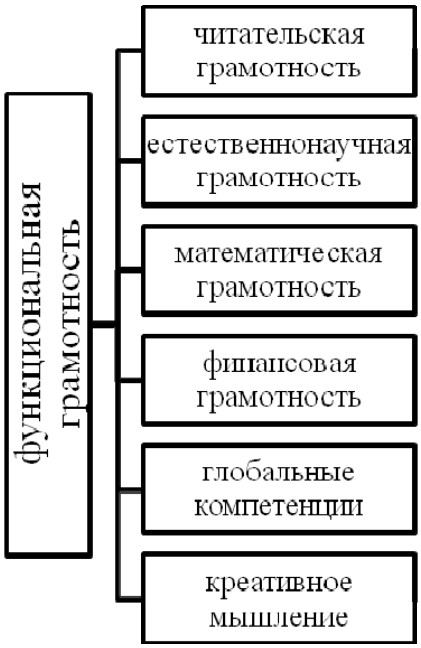



Рис. 1. Структура функциональной грамотности

С информацией о сущности каждого из этих направлений можно ознакомиться в методических материалах на сайте ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» [3].

Под математической грамотностью понимается применение математики в различных сферах жизни, а также способность проводить анализ и интерпретацию данных, аргументация своих рассуждений и способность делать логичные выводы. Математическая грамотность помогает учащимся формировать логическое и критическое мышление.

Естественнонаучная грамотность – это умение проводить самостоятельно и делать выводы из научных исследований, используя методы научного подхода. Грамотный в этом направлении человек проявляет интерес к научным знаниям и открытиям в различных сферах.

Финансовая грамотность тесно связана с математической, однако сферой её направленности являются непосредственно финансы. Человек, обладающий финансовой грамотностью способен самостоятельно и эффективно управлять своими деньгами, планировать свой бюджет на долгосрочные и краткосрочные финансовые цели, а также обеспечивать свою финансовую стабильность.

Глобальные компетенции включают в себя умение строить гармоничные взаимоотношения с представителями различных культур в разных сферах жизни, понимание и уважение культурных различий, возможность адаптировать себя и свой стиль коммуникации к новым условиям и ситуациям. Важным составляющим данной компетенции является способность индивида разрешать конфликтные ситуации и находить компромисс, принимая во внимание интересы всех вовлеченных сторон.

Креативное мышление позволяет находить нестандартные решения и совершенствовать подходы к проблемам, а также продуцировать собственные оригинальные идеи и концепции.

В связи с постоянно меняющейся ситуацией в глобальном пространстве и потребностью в получении навыков, реализуемых при любых условиях, функциональная грамотность занимает одно из ключевых мест в современном образовании. Это обосновано тем, что функциональная грамотность имеет важное значение в процессе формирования ключевых компетенций, которые обеспечивают не только усвоение учебной школьной программы, но и готовность будущих выпускников к жизни и профессиональной деятельности.

И. А. Зимняя в своем исследовании подчеркивает факт того, что формирование ключевых компетенций способствует развитию личности обучающихся – их самостоятельности, ответственности и социальной активности [2].

Необходимость формирования функциональной грамотности в рамках школьного образования нашла свое отражения во ФГОСах последнего поколения. Во ФГОС ООО (утвержден 31.05.2021 г.) функциональная грамотность описывается как «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [5].

Российское образование активно совершенствуется посредством обновления учебных и методических материалов, которые учитывают переориентацию системы образования на новые результаты – функциональную грамотность, развитие позитивных установок и мотивации к обучению. Кроме того, нельзя не упомянуть повышение квалификации учителей через систему подготовки и переподготовки. Также вводится комплексный мониторинг образовательных достижений учащихся и качества образования с использованием современных измерителей для полной оценки предметных, метапредметных и личностных результатов.

Существующий опыт показывает, что ключевым элементом функциональной грамотности является понимание того, что обучение строится на основе активной самостоятельной деятельности учащегося. Все используемые формы, методы и приемы работы должны быть ориентированы на развитие у обучающихся компетенций, которые они смогут применять в различных сферах жизни. Эти компетенции должны способствовать их личностному росту, саморазвитию и успешной реализации в обществе.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что функциональная грамотность – метапредметное понятие, которое имеет разнообразные формы проявления и формируется в процессе изучения всех учебных предметов.

*Список литературы*

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Икар, 2009. 448 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–13.

3. Институт развития образования. URL: https://iro23.ru/sites/default/files/kovaleva_g.s._funk_gram_fgos_logvinova_i.m.pdf

4. Леонтьев А. А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М. : Баласс, 2003.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. Приказом Министерства просвещения РФ № 287 31.05.2021 г. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/

# СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

***Д. К. Мартьянова, И. Г. Потылицина***

**Аннотация.** Рассматривается проблема обучения англоязычной монологической речи в средней школе. Целью исследования является анализ и систематизация существующих методик, выявление их сильных и слабых сторон для определения перспективных направлений совершенствования образовательного процесса. Представлены теоретические основы обучения монологической речи, рассмотрены психологические и лингвистические особенности формирования данного навыка у школьников. На основе сравнительно-сопоставительного анализа выделены основные подходы и методики, используемые в практике обучения, и оценена их эффективность. Сформулированы рекомендации по оптимизации процесса обучения монологической речи в средней школе, направленные на повышение коммуникативной компетенции учащихся.

**Ключевые слова**: монологическая речь, обучение английскому языку, средняя школа, подходы, методики, коммуникативная компетенция

В процессе освоения иностранного языка учащиеся часто испытывают затруднения в самостоятельном создании монологических высказываний. Их речь нередко сводится к односложномуперечислению действий или формальным, заученным ответам на вопросы учителя. Это свидетельствует о недостаточной сформированности навыка монологической речи, и подобная проблема особенно актуальна среди учащихся средней школы.

Обучение данному виду речевой деятельности также представляет собой и значительную методическую проблему, поскольку требует от учащихся построения высказываний, соответствующих конкретной коммуникативной ситуации. Формирование монологической речи – это сложный и трудоемкий процесс, но на ранних этапах обучения он является важным условием для успешного развития других видов речевой деятельности, обеспечивает необходимую мотивацию и прочную базу для дальнейшего совершенствования.

Согласно И. А. Зимней, монологическая речь – это связное, логически последовательное, относительно развернутое высказывание одного лица, обращенное к слушателям (или к самому себе) и выражающее мысли, намерения, оценки

говорящего [3]. Являясь одним из основополагающих видов речевой деятельности, она представляет собой развернутое, относительно продолжительное и целенаправленное высказывание, выражающее мысли одного говорящего.

В отличие от диалогической речи, монологическое высказывание характеризуется односторонней коммуникацией, где говорящий является активным участником, а слушающий – пассивным, воспринимающим информацию. Диалогическая речь характеризуется ситуативностью, спонтанностью и использованием разговорных клише, в то время как монологическая речь требует большей подготовленности, логичности и использования более разнообразных языковых средств [4]. Это предполагает, что говорящий несёт полную ответственность за содержание, структуру и языковое оформление своего высказывания, что предъявляет особые требования к его коммуникативной компетенции.

Несмотря на значительное внимание, уделяемое обучению иностранным языкам в образовательном процессе, формирование навыков монологической речи у школьников зачастую остается недостаточно разработанным. Многие учащиеся испытывают затруднения при построении связных и логичных высказываний на английском языке, что негативно сказывается на их коммуникативной компетенции и результатах итоговой аттестации, в частности, при сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

Эти затруднения оправданы и объяснимы, так как формирование навыка монологической речи у школьников – это многоаспектный процесс, требующий комплексного учета как психологических, так и лингвистических особенностей подросткового возраста. В когнитивном плане для данного периода характерно развитие абстрактного и критического мышления, стремление к самовыражению и признанию. Учет этих психологических факторов является ключевым для создания благоприятной образовательной среды, стимулирующей речевую активность учащихся и повышающей их мотивацию к обучению.

С лингвистической точки зрения, успешное формирование навыка монологической речи предполагает овладение определенным объёмом лексики, грамматики и фонетики, необходимых для построения связных и логичных высказываний. При этом недостаточно лишь расширять словарный запас и объяснять грамматические правила; необходимо формировать умение активно использовать имеющиеся знания в устной речи, а также развивать навыки правильного произношения и интонации. Особое внимание следует уделять обучению стратегиям построения монологического высказывания и использованию средств логической связи, обеспечивающих связность и последовательность изложения.

Процесс обучения монологической речи в средней школе должен быть направлен на гармоничное развитие как психологических, так и лингвистических аспектов, что предполагает создание на уроках атмосферы поддержки и доверия, предоставление учащимся возможности высказывать свое мнение по актуальным темам, а также использование разнообразных методов и приёмов, стимулирующих развитие речевой активности и формирующих необходимые языковые навыки.

В современной методике преподавания иностранных языков выделяют несколько основных подходов к обучению монологической речи, каждый из которых имеет свои сильные и слабые стороны, а также ориентирован на определенные цели и задачи.

Доминирующий в современной практике *коммуникативный подход* предполагает формирование у учащихся коммуникативной компетенции, позволяющей им эффективно использовать язык в реальных ситуациях общения. Согласно

И. Л. Бим, коммуникативный подход предполагает такую организацию учебного процесса, при которой учащиеся овладевают языком в процессе реальной коммуникации, решая значимые для них коммуникативные задачи [1].

При обучении монологической речи в рамках данного подхода акцент делается на развитие спонтанности, беглости и аутентичности высказывания. Такой подход реализуется применением ролевых игр и ситуаций, имитирующих реальное общение (например, интервью, презентации, дебаты), где учащимся необходимо спонтанно выражать свои мысли и мнения на заданную тему. Также активно используются задания на описание картинки, рассказ о личном опыте, изложение прочитанного или увиденного материала.

Очевидное преимущество коммуникативного подхода в том, что он способствует формированию мотивации к изучению языка, развитию уверенности в своих силах и навыков спонтанной речи. Он также позволяет учащимся осваивать язык в контексте реального общения, что повышает его практическую ценность. Однако, данный подход имеет и свои недостатки. Он может уделять недостаточное внимание грамматической правильности и структурной организации высказывания. Кроме того, спонтанная речь зачастую оказывается менее точной и аргументированной, чем подготовленная.

*Структурный подход*, в отличие от коммуникативного, делает акцент на освоение грамматических правил и лексических единиц, а также на формирование навыков правильного построения предложений и текстов. При обучении монологической речи в рамках данного подхода учащимся предлагаются задания на составление предложений и текстов по заданному образцу, перевод текстов с родного языка на иностранный, а также упражнения на трансформацию предложений.

Г. В. Рогова отмечает: «Сторонники структурного подхода полагают, что успешное овладение иностранным языком возможно лишь при условии усвоения определенного набора грамматических структур и моделей, которые должны быть доведены до автоматизма в процессе многократного повторения и закрепления» [5].

Конечно, структурный подход обеспечивает формирование прочной грамматической базы и навыков правильного построения предложений. В отличие от коммуникативного, он способствует развитию внимания к деталям и точности языкового оформления высказывания. Но существенный недостаток данного подхода заключается в том, что он может быть гораздо менее интересным и мотивирующим для учащихся, чем коммуникативный. Он также может уделять недостаточное внимание развитию спонтанности и беглости речи.

*Комплексный подход* предполагает сочетание элементов коммуникативного и структурного подходов, а также использование других методов и приемов обучения, таких как проектная методика, метод case-studies, технология критического мышления и т.д. При обучении монологической речи в рамках данного подхода учащимся предлагаются разнообразные задания, направленные на развитие как грамматических навыков, так и коммуникативной компетенции.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, описывая современные тенденции в методике, подчеркивают важность интеграции различных подходов: «Современная методика характеризуется стремлением к интеграции различных подходов и методов, направленных на формирование коммуникативной компетенции учащихся. Это предполагает использование как коммуникативных, так и грамматических упражнений, а также развитие всех видов речевой деятельности в комплексе» [2].

Данный метод реализуется выполнением грамматических упражнений с последующим использованием освоенных конструкций в устных высказываниях, подготовкой презентаций и докладов на основе проектной работы, участием в дискуссиях и дебатах, а также в анализе и оценке монологических высказываний других учащихся.

Комплексный подход позволяет сочетать преимущества как коммуникативного, так и структурного подходов, обеспечивая, таким образом, гармоничное развитие всех аспектов монологической речи. Он также способствует формированию у учащихся критического мышления, умения анализировать и оценивать информацию, а также творческого подхода к решению задач. Однако стоит обратить внимание на то, что данный подход требует от учителя высокого уровня профессиональной подготовки и умения грамотно сочетать различные методы и приемы обучения. Комплексный подход может быть гораздо более трудоемким и требовательным ко времени, чем другие подходы.

Подводя итог, можно сделать вывод, что выбор подхода к обучению монологической речи должен определяться конкретными целями и задачами обучения, а также учитывать особенности учащихся и контекст образовательного процесса. Коммуникативный подход способствует развитию спонтанности и беглости речи, структурный – формированию грамматической правильности, а комплексный – гармоничному развитию всех компонентов. Сравнение методов позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день комплексный подход является наиболее эффективным. Сочетая в себе элементы различных методов и приемов обучения, он позволяет обеспечить гармоничное развитие всех аспектов монологической речи и сформировать у учащихся устойчивые навыки коммуникативной компетенции.

***Список литературы***

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Русский язык, 1977. 288 с.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2004. 335 с.

3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1985. 160 с.

4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.

5. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку в средней школе. М. : Просвещение, 1975. 224 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Д. В. Молева, Н. А. Аверьянова***

**Аннотация.** Рассматривается использование видеоматериалов как эффективного инструмента обучения английскому языку, анализируются преимущества видеоконтента

и методы работы с ним, а также описываются интерактивные задания и рассматриваются возможности использования различных видов видеоматериалов и образовательных платформ.

**Ключевые слова**: видеоматериалы, мотивация, интерактивные задания

В современном образовательном процессе использование видеоматериалов на уроках английского языка приобретает все большую значимость. Преимущества видеороликов многогранны, они охватывают различные аспекты учебного процесса, значительно повышая его эффективность.

Прежде всего, видео существенно повышают мотивацию учащихся. Статичные учебники и монотонные объяснения учителя нередко вызывают у учащихся скуку и снижают интерес к изучению языка. Видео же, напротив, способно увлечь динамикой сюжета и яркими визуальными эффектами. Более того, современные видеоплатформы предлагают интерактивные упражнения, тесты и игры, встроенные прямо в видеоконтент, что позволяет учащимся сразу применять полученные знания на практике и получать моментальную обратную связь.

Развитие навыков аудирования – одна из ключевых задач обучения английскому языку. Видеоматериалы предоставляют уникальную возможность для совершенствования этого навыка. Учащиеся слышат живую речь с различными акцентами и интонациями, что помогает им адаптироваться к реальным коммуникативным ситуациям. Наличие визуального ряда – выражения лиц, жесты, мимика – существенно облегчает восприятие на слух, особенно в случае сложной лексики или быстрого темпа речи. Разнообразие жанров видео – от новостных сюжетов до юмористических скетчей – позволяет адаптировать обучение к индивидуальным потребностям и предпочтениям учащихся [1, с. 92].

Помимо аудирования, видео эффективно способствует развитию навыков говорения. После просмотра можно устроить обсуждение сюжета, анализ использованной лексики и грамматических конструкций. Также возможно организовать ролевую игру, имитируя ситуации из видео, что способствует развитию навыка импровизации и уверенности в общении на английском языке.

Визуализация языковых ситуаций и контекста – еще одно неоспоримое преимущество использования видео. Показывая реальные коммуникативные ситуации, видеоролики демонстрируют не только вербальные, но и невербальные аспекты общения. Это особенно важно для понимания культурных нюансов, которые могут быть сложны в тексте. Использование видео с разнообразным культурным контекстом способствует развитию межкультурной компетенции, расширяя кругозор учащихся и формируя толерантность к другим культурам.

Одним из видов видеоматериалов являются учебные видеокурсы, которые представляют собой специально разработанные материалы, включающие в себя уроки, лекции и грамматические объяснения. Они структурированы по уровням сложности и темам, что позволяет преподавателю выбирать подходящий контент в соответствии с учебной программой. Их можно использовать для представления нового лексического и грамматического материала. Также преподаватели могут рекомендовать видеокурсы для дополнительного изучения дома. Это особенно полезно для учащихся, желающих углубить свои знания.

Художественные и документальные фильмы предоставляют богатый материал для изучения языка в контексте, знакомят учащихся с культурными и исто-

рическими аспектами англоязычных стран, а также обогащают словарный запас специализированной лексикой [1, с. 91–92].

Принимая во внимание длительность художественного фильма, которая составляет в среднем 1,5 часа, огромный языковой материал, сложность понимания как его формы, так и содержания, использование всего художественного фильма малоэффективно. Более продуктивным является работа с отрывками, содержащими диалоги и полилоги, как модели речеповеденческих актов.

Использование фрагментов из художественных фильмов в процессе обучения по сравнению с применением аудиозаписей имеет ряд преимуществ:

- моментальный доступ к любому из используемых языков;
- использование субтитров на различных языках;
- доступ к любому фрагменту фильма;
- замедление темпа воспроизведения видео и звукового ряда;
- ускорение темпа воспроизведения видео и звукового ряда.

Две последние характеристики – «замедление» и «ускорение» – положены в основу разработки упражнений инновационного типа для обучения и совершенствования аудитивных умений.

Замедление темпа звучащей иноязычной речи в известной мере облегчает ее восприятие, позволяет слушающему сконцентрироваться на декодировании смысла звучащего текста, на анализе его акустического образа [1, с. 92].

Одной из основных характеристик, влияющих на успешность аудирования, является темп речи, который, в свою очередь, напрямую влияет на количество аудируемой информации. Таким образом, чем ниже темп речи, тем проще ее понимать, чем выше – тем сложнее.

Для обеспечения максимально полного понимания аудируемого материала рекомендуется его многократное воспроизведение для того, чтобы усвоить все его элементы. Также следует проводить предтекстовую работу, которая на практике заключается в том, что преподаватель устраняет грамматические, лексические и фонетические трудности до прослушивания или просмотра текста для снятия языковых трудностей [1, с. 92].

В последние годы видеоплатформы и подкасты стали популярными средствами обучения. Они предлагают разнообразные форматы, от лекций до интервью с носителями языка. Подкасты часто касаются современных вопросов и тенденций, что позволяет учащимся быть в курсе событий и развивать критическое мышление.

Как отечественные, так и зарубежные авторы в методике применения видеоматериалов выделяют три этапа работы над ними:

- преддемонстрационный этап (вступительная беседа, снятие трудностей, предъявление установки);
- демонстрационный этап (восприятие фильма);
- последемонстрационный этап (контроль понимания прослушанного текста).

Задания, используемые в процессе обучения, на каждом этапе различны. Их цели и содержание зависят от поставленных учителем учебных задач и усложняются по мере усвоения изучаемого материала. Чтобы данный вид обучения оставался максимально эффективным, а также не терялся интерес учащихся, препода-

вателю необходимо вносить максимальное разнообразие как в сами задания, так и в виды контроля понимания изучаемого материала [3, с. 318].

Использование интерактивных заданий на основе видеоматериалов не только повышает вовлеченность учащихся, но и способствует более глубокому усвоению языка. К таким методам относятся ролевые игры, дискуссии и другие формы коллективной работы, которые позволяют учащимся практиковать языковые навыки в реальных коммуникативных ситуациях. Одним из самых эффективных заданий является создание субтитров и диалогов. Учащимся предлагается посмотреть видеоролик без звука, чтобы они могли сосредоточиться на визуальных элементах и попытаться создать свои собственные диалоги или субтитры на основе происходящего на экране. Это задание развивает навыки письменной речи, улучшает понимание контекста и помогает учащимся лучше осваивать структуру языка [2].

Дублирование сцен из известных фильмов или сериалов – это еще одно задание, которое позволяет учащимся улучшить произношение и интонацию. Учащиеся выбирают сцену, изучают ее и пытаются озвучить, имитируя интонацию и произношение персонажей. Школьники могут также создавать свои собственные версии сцен, изменяя сюжет или добавляя новые элементы. Это развивает креативность и позволяет им экспериментировать с языком.

Таким образом, интерактивные задания на основе видеоматериалов открывают новые горизонты в обучении английскому языку, однако важно помнить, что такие задания могут быть адаптированы под различные уровни подготовки учащихся, что делает их универсальным инструментом в руках преподавателя.

Интеграция видеороликов в учебный процесс требует определенных шагов:

1. Для обеспечения полного погружения учащихся необходимо подбирать видеоролики, соответствующие их языковому уровню и интересам.

2. Перед просмотром видеоматериала полезно провести предварительную подготовку, обсудив с учащимися ключевые темы и слова, содержащиеся в видео.

3. Важно активизировать учащихся во время просмотра, предлагая выполнять различные задания, например, заполнять пропуски, отвечать на вопросы или составлять краткое содержание [1, с. 93].

После просмотра материала следует провести обсуждение, побуждая учащихся к обмену мнениями, формулированию вопросов и применению усвоенной информации на практике.

Таким образом, использование видеоматериалов в обучении английскому языку является мощным инструментом, способствующим развитию всех аспектов языковой компетенции. Интерактивные задания, дополняющие видеоконтент, способствуют активному вовлечению учащихся и развитию их коммуникативных навыков. Однако важно помнить, что эффективность видеоматериалов зависит от их грамотного отбора и методики применения, что делает преподавателя ключевым звеном в успешной реализации данного подхода.

### *Список литературы*

1. Магомедова М. О., Полозова О. С. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку // Современная наука. 2011. № 3. С. 91–93.

2. Ряховская А. Ю., Никитина Т. С. Использование интерактивных технологий на уроках английского языка // Филологический аспект : Междунар. науч.-практ. журнал.

2022. № 02/13. URL: https://scipress.ru/fam/articles/ispolzovanie-interaktivnykh-tekhnologij-na-urokakh-anglijskogo-yazyka.html (дата обращения: 15.02.2025).

3. Тимошенко А. С. Использование видеоматериалов на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2020. № 26/316. С. 317–319. URL: https://moluch.ru/archive/316/72072/ (дата обращения: 17.02.2025).

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОПРАКТИКУМА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Р. Н. Назырова, Д. В. Дмитриев***

**Аннотация.** Рассматриваются преимущества использования видео-практикума в средней общеобразовательной школе, а также достоинства аутентичного материала и принципы его применения. Описаны возможные проблемы применения видео на уроках иностранного языка и положительный эффект работы с видеоматериалом.

**Ключевые слова**: видео-практикум, аутентичный материал, работа с видеоматериалом

В современном мире знание иностранного языка, особенно английского, перестало быть просто преимуществом и стало необходимостью для образованного человека. Изучение иностранного языка расширяет кругозор и благотворно влияет на общий уровень культуры людей. Главной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, что особенно важно в условиях глобализации. Устная речь, значимость которой возросла, требует хорошо развитых навыков говорения. Для эффективного общения на иностранном языке необходимо знание грамматики, широкий словарный запас, понимание культуры и традиций.

Современные образовательные технологии, включая видеоматериалы, играют важную роль в достижении этой цели. Видео, в широком смысле, охватывает различные методы записи, обработки и воспроизведения визуального и аудиовизуального контента [1, с. 87].

Использование видео повышает интерес к обучению, служит источником знаний и средством контроля и закрепления материала. Видеоматериалы обеспечивают передачу информации и обратную связь, способствуя развитию навыков. Развитие внимания и памяти – ключевое преимущество видео. При просмотре видеоматериалов в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В таких условиях даже самый рассеянный ученик становится внимательным. Однако учащимся необходимо приложить определенные усилия для того, чтобы понять содержание фильма, сосредоточиться.

Чтобы достичь положительного результата от использования видеоматериалов в обучении, важно настроить учащихся на получение знаний и развитие навыков, объяснив, что просмотр учебного видео – это увлекательный, но требующий значительной концентрации внимания процесс. Крайне важно тщательно выбирать видеоматериалы, поскольку не все из них подходят для учащихся, соответствуют их возрасту и способностям, а также помогают достигать учебных целей. Для эффективного использования видеоматериалов учитель должен подробно ознакомиться с ними и убедиться, что они соответствуют нескольким

критериям: уровень видеоматериала должен соответствовать знаниям учащихся; его следует использовать в разумных пределах, чтобы не снизить интерес к обучению; демонстрация видео должна быть тщательно спланирована и происходить в определенный момент урока; видеоматериал должен точно соответствовать учебному содержанию и теме занятия [3, с. 18].

Предпочтительно, чтобы видеоматериалы, используемые на уроках, были аутентичными. К преимуществам аутентичного материала на уроках относится его способность вызвать интерес у учащихся и стимулировать их, возможность подбора материалов в зависимости от интересов учеников или предоставление им права выбора, а также отражение реального использования языка в контексте. Аутентичные видеоматериалы имеют разнообразные методические особенности и помогают решать ряд задач, таких как повышение мотивации, активизация учащихся и улучшение качества знаний.

Изучению английского языка уделяется большое внимание, разрабатываются новые методы и подходы для лучшего овладения школьниками иностранным языком. В современных методиках преподавания иностранных языков превалируют аутентичные методические комплекты, которые содержат видео-практикум.

Видео-практикум активно применяется в различных видах речевой деятельности, включая аудирование, говорение и письмо. Видео-практикум – это небольшие фрагменты из художественных видеофильмов (2–4 минуты), где детально и с максимальной наглядностью, вплоть до мельчайших нюансов (интонации, вербальные реакции, чувства, речевые обороты, последовательность действий, установки и т.д.), можно увидеть «работу» изучаемого инструмента [5, с. 195].

Для эффективного обучения аудированию, создания динамической наглядности в процессе обучения и практики иноязычного общения возможно использование видео-практикума. Это позволяет не только приблизить процесс обучения к реальным ситуациям общения, но и разработать комплекс упражнений, направленных на эффективное формирование навыков.

Использование видео-практикума при введении новой лексики представляет особый интерес как для обучающихся, так и для учителя. Учителю часто не удается принести в класс все необходимые предметы, и их наглядное изображение оказывается важным для лучшего восприятия материала. Специфика упражнений в видео-практикуме заключается в их связи с движением – например, перемещением лексического материала на экране. При работе с компьютером зрительное восприятие дополняется моторным, что способствует более глубокому усвоению информации [2, с. 119].

Педагогический интерес к использованию видео-практикума в говорении возрастает благодаря их природе, основанной на современных реалиях языка и культурных особенностях стран, где этот язык является основным. Аудио-видеоматериалы на занятиях по иностранному языку помогают поддерживать живой интерес у школьников, позволяя избежать монотонности, которая может возникать при традиционном подходе к устной практике. Видео-практикум, в частности, дает возможность раскрывать явления и показывать объекты в движении и взаимодействии с окружающей средой и людьми.

Таким образом, использование видео на уроках иностранного языка значительно способствует повышению качества образования, снижению утомляемости учащихся и наглядному изложению учебного материала.

При исследовании данного вопроса, мы опросили учеников 7 класса МБОУ СОШ №32 г. Пензы с целью выделения преимуществ и недостатков использования видео на уроках иностранного языка.

Мы задавали такие вопросы как:

1. Как вы оцениваете использование видеоматериалов на уроках иностранного языка?

2. Что вам больше всего нравится в видеоматериалах?

3. С какими трудностями вы сталкиваетесь при использовании видеоматериалов?

4. Как часто вы предпочли бы использовать видеоматериалов на уроках?

5. Как вы считаете, влияет ли использование видеоматериалов на вашу мотивацию к изучению иностранного языка?

На первый вопрос большинство учеников ответили, что видеоматериалы на уроках иностранного языка очень полезны, так как это помогает лучше понимать материал. Некоторые отметили, что хотя использование видео и полезно, оно иногда отвлекает от урока, в то время как несколько учеников выразили нейтральное отношение, сказав, что им все равно. Небольшая группа высказала мнение, что предпочитает традиционные методы обучения.

На второй вопрос мнения учеников разделились. Многие отметили, что им больше всего нравятся визуальные эффекты, которые делают уроки интереснее и помогают воспринимать информацию. Другие ученики подчеркнули важность интерактивности, которая способствует лучшему обучению. Некоторые также указали на удобство восприятия и возможность повторного просмотра видео.

На третий вопрос о трудностях, с которыми они сталкиваются при использовании видеоматериалов, большинство учеников отметили технические проблемы, такие как неполадки с загрузкой видео. Некоторые признались, что им трудно воспринимать информацию, а также, что они отвлекаются на другие вещи.

На вопрос о частоте использования видеоматериалов на уроках, большинство учеников выразили желание видеть его каждый урок, поскольку это делает занятия более увлекательными. Некоторые предпочли бы использовать видео несколько раз в неделю, а другие сказали, что один раз в неделю было бы достаточно. Небольшая группа ответила, что видео следует использовать редко, чтобы избежать усталости, а несколько учеников отметили, что не хотят использовать видео вовсе.

На последний вопрос о влиянии видеоматериалов на мотивацию к изучению иностранного языка, большинство учеников ответили, что использование видео значительно увеличивает их интерес к предмету, так как к видео прилагаются интерактивные задания, и во время работы с ними, они даже не замечают, как пролетает время. Некоторые отметили, что это положительно влияет на их заинтересованность в изучении языка, и они даже стали меньше пропускать уроки иностранного языка.

Проанализировав вышеперечисленные ответы, мы пришли к выводу, что в целом, использование видеоматериалов на уроках иностранного языка воспринимается положительно. Большинство учащихся считают его полезным инструментом, который помогает лучше усваивать материал и делает занятия более интересными. Особенно выделяются такие преимущества, как визуальные эффекты и интерактивность, которые значительно повышают вовлеченность учащихся.

Тем не менее, также были отмечены определенные трудности, такие как технические проблемы и отвлечение внимания, что может негативно сказываться на восприятии информации. Некоторые ученики подчеркивают необходимость практических заданий после просмотра видео, что свидетельствует о желании более глубокого закрепления изученного материала.

Частота использования видеоматериалов также вызывает различные мнения. Многие учащиеся выражают желание видеть его на каждом уроке, в то время как другие предпочли бы более умеренное использование, чтобы избежать усталости.

Наконец, несмотря на некоторые спорные моменты, большинство учеников отмечает, что видеоматериалы значительно повышают их мотивацию к изучению иностранного языка. Это подчеркивает важность интеграции современных технологий в учебный процесс, но также указывает на необходимость учитывать мнения и предпочтения учеников для оптимизации образовательного процесса.

***Список литературы***


1. Фоминых М. В., Ускова Б. А., Ветлугина Н. О., Лузянина Т. В. Внедрение в современный учебный процесс инновационных технологий обучения : монография / Министерство просвещения Российской Федерации, Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. 95 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2018. 334 с.
3. Каменецкая Н. П., Ефременко В. А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2017. № 8. С. 18–19.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник. М. : Гардарики, 2007. 528 с.
5. Овсянникова Е. А., Дмитриев Д. В. Использование видео-практикума в обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе // X Авдеевские чтения : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 12 апреля 2022 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2022. С. 194–198.


# ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ


***Ю. С. Недозрелова, Д. В. Дмитриев***



**Аннотация.** Посвящена описанию процесса обучения иностранному языку с использованием видеокастов как современного инструмента для повышения мотивации учащихся и улучшения их языковых навыков. Рассматриваются преимущества видеокастов, а также предлагаются рекомендации по их отбору и использованию на уроках.



**Ключевые слова**: видеокасты, видеоматериалы, иностранный язык


В настоящее время информационные технологии тесно вошли в жизнь каждого человека. Современный век Интернета во многом облегчает жизнь человека и привносит разнообразие во все сферы жизни общества, в том числе в процесс обучения. Нечасто сегодня увидишь школьника без смартфона в руках: ребята общаются через мессенджеры, играют в мобильные игры, узнают новости из социальных сетей, получают необходимую информацию из Интернет-пространства.

В данном контексте можно говорить о наличии двух сред в жизни ребёнка: реальной и виртуальной.

Глобальная сеть Интернет предоставляет педагогам большое разнообразие контента, инструментов, шаблонов и средств для красочной и интерактивной подачи учебного материала. Образовательные стандарты нового поколения обозначили необходимость использования интерактивных и инновационных форм в процессе обучения с целью повышения эффективности образовательного процесса и достижения всеми учащимися высоких результатов обучения через заинтересованность и современный подход.

Многие школы сегодня технически оборудованы: компьютеры, ноутбуки, проекторы, интерактивные доски, VR-очки, что делает возможным использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении. Учитывая доступность видеоматериалов на различных сайтах и высокий интерес современных школьников к видеоклипам и сериалам, можно рассматривать возможность использования видеокастов на уроках иностранного языка.

Понятие «видеокаст» произошло от слова «подкаст». Согласно К. Лим, подкаст (от англ. iPod (mp3-плеер фирмы Apple) и broadcast (повсеместное широкоформатное вещание)) «предполагает создание видео- или аудиофайла, организацию подписки на него и последующие файлы этого автора в Интернете, которые автоматически скачиваются на компьютер пользователя, как только появляется следующий эпизод» [1].

Образовательный подкаст – это записанный и опубликованный учителем контент на определенную тематику. В то же время видеокаст – это разновидность подкаста. Видеокасты – видеофайлы, распространяемые в сети Интернет с компьютера или мобильного устройства [3]. Основное отличие видеокаста от видеоматериала заключается в том, что *видеокасты* предназначены для использования в образовательных целях и представляют собой видеофайлы, адаптированные для учебных целей, в то время как *видеоматериалы* в более общем понимании – это любые видеофайлы, доступные для просмотра. То есть значимой чертой видеокастов является возможность просмотреть предлагаемый материал в сопровождении определённого аудиоряда, что способствует лучшему пониманию услышанного и развитию навыков аудирования и говорения.

Понимание иноязычной речи является ключевым фактором при изучении английского языка, т.к. помогает познавать иностранную культуру и овладевать межкультурной компетенцией. При прослушивании и просмотре видеокастов на изучаемом языке можно улучшить понимание речи на слух. Знакомя учащихся с разными вариантами языка (нормой, диалектами, акцентами) через просмотр специально проработанного материала, можно формировать у учащихся социокультурную и социолингвистическую компетенции. Также видеокасты позволяют наглядно презентовать новый учебный материал, тренировать фонетические навыки и имитировать иноязычную речь. Разрабатывая тренировочные упражнения и создавая условия для обсуждения тем, обозначенных видеокастом, можно способствовать развитию навыков выражения собственных мыслей, аргументации позиции и умению говорить на иностранном языке. Более того, осознанный просмотр видеокастов расширяет словарный запас учащихся, пополняя его как новыми лексическими единицами и грамматическими структурами книжного стиля, так и более разговорными фразами и выражениями.

Например, на уроке английского языка при изучении темы “Environmental Pollution” может быть использован адаптированный видеокаст “*Kikoriki. Little Big Sea*” [2]. С его помощью, ученики тренируют восприятие английской речи на слух, отрабатывают грамматические структуры предложений с модальными глаголами “should”, “shouldn’t”, повторяют фразы персонажей, разыгрывая тематические диалоги, и обсуждают тему загрязнения окружающей среды, используя лексику из услышанного и просмотренного. Перед учителем стоит задача грамотно преподнести видеокаст, организовать работу с ним и с дополнительным раздаточным материалом, курировать речь учащихся в процессе обсуждения указанной темы.

При изучении темы “Wild Animals” учащиеся не только с удовольствием смотрят видеокаст “*Raccoon – Amazing Animals*”, но и узнают об этих животных много новой информации [2]. Слушая английскую речь, учащиеся актуализируют лексику по теме «животные», «части тела» и «еда», изучают новые понятия и с помощью раздаточного материала закрепляют полученные знания. Понимание содержания видеокаста проверяется заданием “True / False”. Учащиеся также заполняют карточку животного и на основе изученного составляют рассказ про него или любого другого животного на выбор, демонстрируя понимание темы и умение связывать слова в предложения.

Стоит отметить, что совершенствование языковых навыков с помощью видеокастов при должной подготовке может стать не только совместной работой учителя и учащегося, но и самостоятельным обучением с последующим контролем успеха со стороны педагога.

При отборе видеоматериала для создания учебного видеокаста стоит учесть его продолжительность (5–10 минут), соответствие программе и тематике текущего урока, цензуру речи, тип речи (монологическое или диалогическое высказывание), аутентичность и направленность видео на образовательный процесс. Предпочтение следует отдать формальному или нейтральному стилю речи, кроме тех случаев, когда сама тематика занятия требует демонстрации разговорных клише.

Таким образом, видеокасты могут быть как правильно отобранными видеоматериалами из Интернета, подготовленными для восприятия учащимися и соответствующими процессу обучения, так и самостоятельно смонтированными видеороликами по теме уроков. Преимущества использования видеокастов в изучении иностранного языка заключаются в визуализации иностранной речи, аутентичности материалов, повышении мотивации к изучению иностранного языка через включение учеников в деятельность, связанную с их ежедневными увлечениями – просмотром видеоклипов, расширением словарного запаса и изучением культуры страны изучаемого языка.

Поиск, подготовка видеокастов, разработка сопутствующего раздаточного материала и внедрение практики использования видеокастов на уроках иностранного языка в школах, несомненно, трудоёмкий и времязатратный процесс для педагогического состава, но изучение языка и культуры его страны через видеокаст является современным, интересным и мотивирующим подходом, способным разнообразить работу с текстами и однотипными упражнениями.

*Список литературы*

1. Колесникова А. Н. Использование видеокастов в обучении практической фонетике английского языка // Вестник Московского университета. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videokastov-v-obuchenii-prakticheskoy-fonetike-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 28.02.2025).
2. Kikoriki. Little Big Sea. Raccoon – Amazing Animals. Videocasts for learning English. URL: https://disk.yandex.ru/d/kD7kSuFpeK8pgw (дата обращения: 28.02.2025).
3. Lim K. Now Hear This – Exploring Podcasting as a Tool in Geography Education // Nanyang Technological University, 2005. URL: http://homepage.mac.com/voyager/brisbane_kemlim.pdf (дата обращения: 28.02.2025).

# СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***Ю. Р. Одинокова, Ю. А. Шурыгина***

**Аннотация.** Речь идет об организации процесса обучения иностранному языку посредством виртуальных экскурсий, представлена характеристика онлайн-платформ, рекомендуемых для организации виртуальных экскурсий.

**Ключевые слова**: экскурсия, виртуальная экскурсия, онлайн-платформа

Современные технологии открывают новые горизонты в обучении, и виртуальные экскурсии становятся все более популярными в образовательном процессе, они стали незаменимым инструментом особенно в преподавании английского языка. Они позволяют учащимся не только изучать язык, но и погрузиться в атмосферу разных стран и культур, узнать историю и традиции стран, где этот язык является основным. Ученики, не выходя из класса, могут расширить свой кругозор и обогатить словарный запас.

Современное образование имеет ряд особенностей, что влечет за собой изменения в образовательной деятельности. С каждым годом возникают все новые методики, а методические копилки наполняются новыми идеями и современными материалами. Порой непросто следить за всеми новинками в образовании, однако не секрет, что информационные технологии значительно изменили образовательную деятельность и позволили расширить виды урочной и внеурочной деятельности, поэтому внедрение информационно-коммуникационных технологий в школьную среду имеет ряд преимуществ и делает учебный процесс более разнообразным интерактивным.

Важно дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран. Этой цели могут служить учебные виртуальные туры, использование которых способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики «представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности...» [1].

Виртуальный тур – это мультимедийный способ представления окружающего вас пространства.

Виртуальные туры – один из самых эффективных и убедительных на данный момент способов представления информации, поскольку они позволяют совершать увлекательные виртуальные экскурсии и создают у зрителя полную иллюзию присутствия. Дело в том, что, в отличие от видео или обычной серии фотографий, виртуальный тур обладает интерактивностью. Так, в ходе путешествия можно приблизить или отдалить какой-либо объект, оглядеться по сторонам, подробно рассмотреть отдельные детали интерьера, обозреть панораму издалека, посмотреть вверх-вниз, приблизиться к выбранной точке или удалиться от нее, через активные зоны переместиться с одной панорамы на другую, например, погулять по отдельным помещениям и т.п. Во время урока можно предложить ученикам путешествовать в качестве туристов или гидов.

Более того, использование видео-туров на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. При использовании видео-туров на уроках иностранного языка развивается такой вид мотивации как самомотивация, когда ролик интересен сам по себе.

Выбор подходящей платформы – ключевой момент для успешной реализации виртуальной экскурсии. Эта статья рассмотрит лучшие платформы, учитывая их функциональность, доступность и образовательные возможности для проведения виртуальных экскурсий на уроках английского языка.

1. Google Arts Culture

Google Arts Culture предоставляет доступ к множеству музеев, галерей и культурных достопримечательностей по всему миру. Платформа предлагает виртуальные туры, которые позволяют учащимся исследовать произведения искусства, исторические артефакты и уникальные места. Учителя могут использовать этот ресурс для обсуждения культурных аспектов, связанных с англоговорящими странами, чтобы провести виртуальные экскурсии по известным музеям, таким как Лувр или Британский музей. Содержит богатую коллекцию высококачественных изображений, видео и информации. Идеально для изучения искусства, истории и культуры. Возможность создания собственных коллекций и маршрутов. Школьники могут исследовать произведения искусства и узнать о культурном наследии.

На этом сайте делается акцент на культурных объектах, менее подходит для изучения природы или современных городов.

2. Virtual Field Trips

Платформа Virtual Field Trips предлагает разнообразные экскурсии по различным темам – от научных до исторических. Учащиеся могут «посетить» национальные парки, музеи и даже исторические места. Эти экскурсии можно интегрировать в уроки английского языка, обсуждая увиденное и расширяя словарный запас учащихся [2].

3. National Geographic Education

Национальная географическая образовательная платформа предоставляет доступ к множеству ресурсов, включая виртуальные экскурсии. Учащиеся могут исследовать различные экосистемы, культуры и географические особенности. Это отличный способ связать изучение английского языка с экологическими и культурными темами.

National Geographic предлагает полезные ресурсы и экскурсии, которые погружают студентов в различные уголки мира. Платформа включает в себя оригинальные материалы, которые способствуют улучшению навыков чтения и разговорного языка.

4. Explore.org

Explore.org предлагает живые трансляции и видео с различных уголков мира, включая диких животных и природные явления. Эти ресурсы могут быть использованы для создания интерактивных уроков, где учащиеся могут обсуждать увиденное на английском языке, задавать вопросы и делиться своими впечатлениями.

5. AirPano

AirPano предоставляет панорамные фотографии и видеоролики с высоты птичьего полета над знаменитыми местами мира. Это позволяет учащимся увидеть мир с уникальной перспективы. Учителя могут использовать эти материалы для создания заданий на описание мест или обсуждения их значимости.

6. 360 Cities

Платформа 360 Cities предлагает интерактивные панорамы городов и достопримечательностей по всему миру, создаёт эффект присутствия, что повышает вовлеченность школьников. Это помогает создать более глубокую связь между языком и культурой.

Виртуальные экскурсии становятся важным инструментом в обучении английскому языку. Используя различные платформы, учителя могут сделать уроки более интересными и интерактивными, а учащиеся — расширить свои знания о мире и улучшить навыки языка. Важно помнить, что такие технологии должны дополнять традиционные методы обучения, создавая гармоничную образовательную среду [2].

7. Virtual Reality Tours

С помощью технологий виртуальной реальности, такие как Oculus Rift или Google Cardboard, школьники могут погрузиться в уникальные эксперименты. Многие образовательные учреждения и компании предлагают VR-экскурсии, превращая изучение английского языка в увлекательное приключение.

8. Google Earth:

Бесплатный, простой в использовании, интуитивно понятный интерфейс, обширная база данных географических мест. Позволяет исследовать мир в 3D, просматривать панорамные изображения улиц (Street View), узнавать интересные факты о локациях. Отлично подходит для изучения географии, истории и культуры разных стран.

К сожалению, не все локации имеют подробные изображения и информацию. Для создания интерактивных экскурсий требует дополнительной работы с другими инструментами.

Также существуют виртуальные платформы для создания туров (например, 3DVista Virtual Tour, Panotour):

Позволяют создавать собственные интерактивные виртуальные экскурсии с различными элементами, включая тексты, изображения, аудио и видео. Высокий уровень кастомизации и гибкости. Требуют определенных технических навыков и могут быть платными.

Выбор платформы зависит от целей и задач урока, возраста учащихся и доступных ресурсов. Для знакомства с географией и культурой разных стран подой-

дут Google Earth и Google Arts & Culture. 360° видео обеспечивает эффект присутствия, но требует специального оборудования. Платформы для создания туров дают максимальную гибкость, но сложны в использовании.

Независимо от выбранной платформы, важно разработать четкий план урока, включающий предварительную подготовку, проведение виртуальной экскурсии и последующее обсуждение. Задания и вопросы, связанные с экскурсией, помогут закрепить изученный материал и повысить эффективность обучения. Виртуальные экскурсии должны быть органично интегрированы в учебный процесс, дополняя и расширяя традиционные методы преподавания.

Таким образом, виртуальные экскурсии могут значительно обогатить образовательный процесс. Используя эти платформы, учителя могут сделать уроки английского языка более интересными и интерактивными, помогая обучающимся развивать языковые навыки в увлекательной форме.

***Список литературы***

1. Енбаева Л. В., Чеснокова М. В., Мальцева И. Н. Виртуальные экскурсии как средство развития познавательного процесса внимания на уроках английского языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2016. № 12. С. 140–145.

2. Кечкина Е. Э. Нетрадиционные методы преподавания английского языка // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-metody-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka

3. Идеи для урока английского языка с виртуальным путешествием. URL: https://skyteach.ru/uprazhneniya/traveling-lesson-ideas/

# О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***А. А. Плеханова, Н. Ю. Костина***

**Аннотация.** Рассматривается проблема подбора эффективных приемов и методов расширения словарного запаса учащихся старших классов средней школы. Особое внимание уделяется важности формирования активного словарного запаса обучающихся для успешного овладения письменной и устной речью. Описаны как традиционные, так и инновационные подходы, направленные на развитие навыков работы с новым лексическим материалом. Акцентируется внимание на роли учителя в процессе мотивации и сопровождения учеников при освоении новых слов. Подчеркивается, что расширение словарного запаса способствует улучшению качества учебной и творческой деятельности старшеклассников.

**Ключевые слова**: лексическая сторона иноязычной речи, активный словарный запас, пассивный словарный запас, лексический минимум, приемы расширения словарного запаса

Лексическая сторона иноязычной речи – один из важнейших аспектов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе. Именно лексика передает непосредственный предмет мысли благодаря своей номинатив-

ной функции, поэтому она проникает во все сферы жизни, помогая отразить не только реальную действительность, но и воображаемую. Эта идея точно выражена советским лингвистом и психологом Н. И. Жинкиным, который писал: «Слова – это имена вещей, явлений, событий, имена всего того, что есть и может быть в действительности <...> Если имя непонятно для слушающего, оно пусто – такого предмета нет. Любая вещь, даже воображаемая, к какой бы области сенсорики она не относилась, может стать заметной, если имеет имя» [1, с. 95].

Итак, если не знать имени вещи, то невозможно ничего сказать о ней. Особенно наглядно эта зависимость проявляется при овладении иностранным языком. Существует сильнаявзаимосвязь между владением словом и возможностью понять его при чтении и аудировании и выразить мысль при говорении.

В средней общеобразовательной школе в процессе обучения лексической стороне речи первостепенной задачей, стоящей перед учителем, является обеспечение овладения учащимися словарным запасом, под которым подразумевается совокупность слов, понимаемых и применяемых человеком в своей речи. При этом преподавателю важно понимать, что его цель – не только предоставить возможность изучения новых лексических единиц, но и мотивировать учащихся активно участвовать в этом процессе, побуждая использовать новые слова на практике, стимулируя интерес к языковому материалу, регулярно сопровождая на каждом этапе.

Словарный запас, предназначенный для усвоения, подразделяют на продуктивный (активный) и рецептивный (пассивный).

Продуктивный словарный запас составляют лексические единицы, используемые для выражения мыслей в монологической и диалогической речи, а также на письме. Он составляет меньшую часть лексических единиц, подлежащих усвоению, и усваивается в результате заучивания слов и частой речевой практики их употребления.

Рецептивные лексические единицы узнаются и понимаются в процессе аудирования и чтения и в меньшей степени употребляются в продуктивной речи. К ним, чаще всего, относят: историзмы, термины, архаизмы, неологизмы. По объему рецептивная лексика превосходит продуктивную и усваивается в процессе наблюдения над лексическими единицами и запоминания их значения и способов применения в различных контекстах [5; с. 125–126].

Очень важно формировать оба вида словарного запаса, поскольку только в совокупности они помогают составить целостное представление о лексике иностранного языка. Однако стоит отметить, что иноязычная речь – это, прежде всего, общение. В связи с этим, очевидно, можно говорить о некоторой превалирующей роли продуктивного словарного запаса.

Владение активным словарным запасом английского языка значительно улучшает как устную, так и письменную речь. Так, активный словарный запас:

- позволяет быстрее подбирать в разговоре нужные слова, что делает речь более плавной и естественной;
- помогает выражать мысли ясно и точно;
- способствует формированию у человека способности варьировать стиль речи в зависимости от ситуации общения благодаря знанию различных синонимов и фразовых выражений;

- помогает быть логичными и выразительными в письменных высказываниях, улучшая их структуру;
- снижает вероятность тавтологии и избыточных повторений, что делает текст более интересным и легким для восприятия.

Важным понятием в обучении лексической стороне речи является понятие лексического минимума, подразумевающее совокупность лексических единиц и словосочетаний, соответствующих целям обучения и требованиям программы. Данные о лексическом минимуме, которым должны владеть учащиеся общеобразовательных школ, содержатся в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Так, согласно ФГОС среднего общего образования в редакции с изменениями от 12.08.2022, на старшем этапе обучения (на базовом уровне) учащиеся должны овладеть навыками распознавания и употребления в устной и письменной речи не менее1500 лексических единиц (слов, словосочетаний, речевых клише), включая 1350 лексических единиц, освоенных на уровне основного общего образования; навыками употребления родственныхслов, образованных с помощью аффиксации, словосложения, конверсии, а также овладеть навыками распознавания и употребления в устной и письменной речи изученных морфологических форм и синтаксических конструкций изучаемого иностранного языка в рамках тематического содержания речи в соответствии с решаемой коммуникативной задачей [3].

Изучение новых лексических единиц на старшем этапе обучения –сложная задача. Во-первых, это обусловливается сложностью материала: слова обозначают более серьезные понятия (абстрактные, связанные со сферами общественной жизни: политической, экономической, социальной, духовной и т.д.). Во-вторых, учащиеся осознаннее обращают внимание на увеличение семантического объема слов, и им приходится запоминать уже привычные слова в других значениях.

В связи с этим преподавателю необходимо по возможности облегчить данный процесс, сделать его более интересным и увлекательным для учащихся. Для этого используются разные приемы: многолетний преподавательский опыт сформировал традиционные приемы, а новые технологии способствуют активному созданию инновационных.

Рассмотрим некоторые из них.

*1. Беспереводные приемы.* Беспереводные приемы развивают догадку, увеличивают практику в языке, создают опоры для запоминания, усиливают ассоциативные связи. Очень разнообразны вербальные приемы, когда преподаватель, избегая называть слово-перевод, тем или иным способом подводит учащегося к тому, чтобы он сам догадался, что значит новое слово. С этой целью традиционно применяются толкования, объяснение через известные ученикам синонимы или антонимы и, наконец, пути побуждения учащихся вывести значение слова из контекста. Семантизирующий контекст используется в основном на продвинутом и завершающем этапах обучения. В одних случаях для понимания учащимися значения слова достаточным является минимальный контекст – словосочетание или предложение. В других случаях требуется более пространный контекст, чтобы учащиеся могли четко определить значение слова. Но в обоих случаях у учащегося развивается контекстуальная догадка, имеющая большое значение для эффективного понимания аутентичных письменных и звучащих текстов [4; с. 91–99].

*2. Использование флеш-карточек.* С помощью них можно тренировать новые слова, повторять их, заучивать в определенной взаимосвязи, распределять по группам и т.д. Если в школе у учителя есть такие наборы карточек, то с ними можно эффективно взаимодействовать на занятиях, придумывая различные упражнения и игры. Однако создание такой картотеки вручную – процесс долгий и кропотливый, и не у каждого ученика будет возможность ее создать и постоянно иметь при себе. Современные технологии позволили упростить данный процесс. В сети Интернет можно найти разнообразные приложения (Quizlet, Reword Memrise и др.), которые пользователи могут установить на свои гаджеты и, соответственно, начать учить слова в любое время и в любом месте. В дополнение к этому у них есть еще одно важное преимущество: приложения сами напоминают о том, что пора повторять слова. Некоторые приложения основаны на методе интервальных повторений, который позволяет навсегда запомнить лексические единицы. Учителю можно рекомендовать учащимся пользоваться данными приложениями в дополнение к основному материалу занятий.

*3. Игровые приемы.* Игры любят все: и дети, и взрослые. Если внедрить в игру учебный материал, то получится очень эффективный прием, позволяющий объединить приятное времяпрепровождение на занятии с полезной информацией, предлагаемой учащимся.

Различные игровые приемы помогают запоминать лексические единицы в доступной форме и с элементом развлечения: разгадывание и составление кроссвордов, языковые шарады, игры в отгадывание словпо различным признакам, составление из одного длинного слова множества других, игра в «виселицу», игра «в слова» (назвать как можно больше слов на одну букву, назвать по очереди слова на последнюю буквупредыдущего слова, игра в географию и др. вариации), поиск лишних слов в цепочке, «мозговой штурм» (очень быстро назвать как можно больше слов по определенной теме) и т.д. Лексические игры чрезвычайно эффективны и уместны в любом возрасте, в них можно играть как целым классом и в группах, так и попарно и даже одному. Помимо этого, они способны разнообразить учебный процесс, сплотить класс, достичь благоприятного взаимодействия учителя с учениками.

*4. Использование техники Mind Map (ментальных карт).* Ментальная карта – это схема, которая объединяет информацию в виде круговой структуры вокруг основной темы или идеи. Вместо текста, состоящего из предложений, диаграммы связей отображают информацию в виде ключевых слов, коротких словосочетаний и изображений. Главный принцип построения интеллектуальной карты – наглядность. Как правило, в центре данной схемы размещают ключевое понятие или рисунок, по разные стороны от него рисуют «ветви», ведущие к составным элементам, пунктам, категориям основного понятия. С помощью графически изображенных стрелок можно установить связи между элементами схемы. Данный прием позволяет учащимся организовать слова в логичную структуру, связывая их по темам, категориям или ассоциациям, что облегчает восприятие и запоминание. С помощью данного приемаснижается когнитивная нагрузка учащегося, поскольку, вместо того чтобы запоминать слова в списках, ментальные карты позволяют воспринимать информацию более целостно и логично. Помимо этого, ментальные карты строятся на принципе связей и ассоциаций, что помогает создать прочные ментальные «якоря» для новых слов и выражений, улучшая их долгосрочное запоминание [2; с. 5–6].

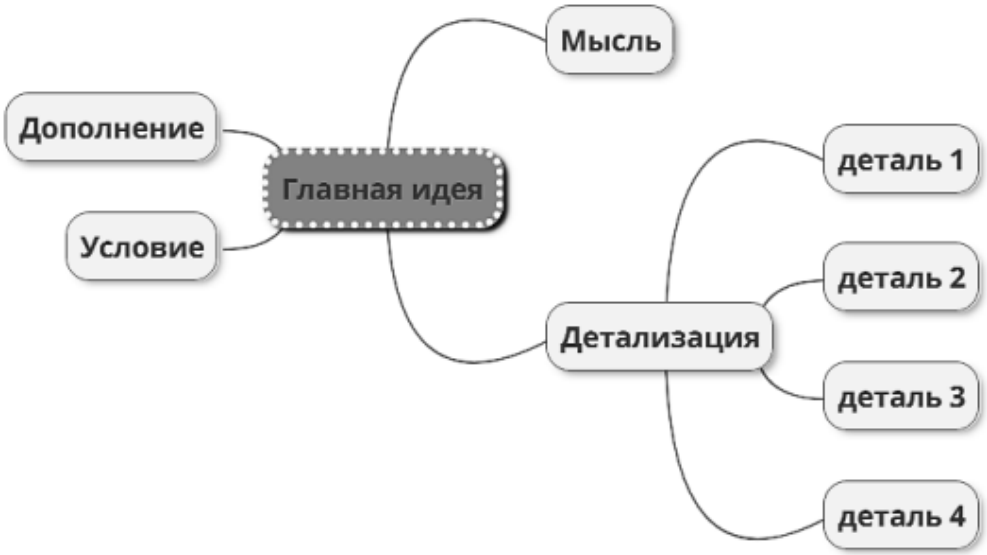



Рис. 1. Пример ментальной карты

*5. Метод полного физического реагирования (Total Physical Response method).* Данный метод предполагает запоминание новых слов или фраз при помощи жестов или выполнения команд преподавателя. Это позволяет ученикам более глубоко понять значение слов и запомнить их благодаря связыванию двигательной активности с конкретными лексическими единицами. По мнению создателя метода, американского психолога Джеймса Эшера, следование определенной системе может позволить ученику за один учебный час хорошо усвоить от 12 до 36 новых слов. Правильно подобранные упражнения помогают повысить у учащихся мотивацию к обучению и сделать данный процесс более качественным и продуктивным. Еще одним достоинством данного метода является его способность развивать языковые навыки в комплексе. В процессе выполнения физических заданий ученики активно включают в свою речь грамматические конструкции, а также совершенствуют свои навыки в произношении и интонации. Метод полного реагирования доступен для учащихся всех возрастов, в том числе старших школьников [6, с. 24–25].

Перечисленные методы позволяют не только эффективно запоминать новые лексические единицы иностранного языка, но и мотивировать обучающихся принимать активное участие в учебном процессе, что способствует улучшению качества учебной и творческой деятельности учащихся.

Таким образом, обучение тезаурусу – очень важный процесс, являющийся ключевым элементом овладения иностранным языком. Применение разнообразных приемов, в том числе воздействующих на разные органы чувств (зрение, слух, осязание), обеспечивает эффективное запоминание и свободное использование в речи новых лексических единиц у разных категорий учащихся: кинестетиков, аудиалов и визуалов. Стоит отметить, что перечисленные приемы и методы способствуют не только углублению языковых знаний, но и развитию критического мышления и межкультурной компетенции. Кроме этого, грамотное и систематическое расширение лексического запаса помогает быть готовыми к применению иностранного языка в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

*Список литературы*

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 159 с.
2. Кирюшина О. В. Рациональные приемы запоминания иноязычной лексики в системе профильной подготовки студентов вуза: теоретический и практический аспекты // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 1. С. 116–124.
3. Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051?ysclid=lvjwz3fdg168675012
4. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
5. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. М. : Академия, 2015. 288 с.
6. James J. Asher. Learning another language through actions. Los Gatos : Sky Oaks Productions, 2009. 354 p.

# ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЕНИЯ

***Е. В. Погодина, В. О. Суворова***

**Аннотация.** Посвящена вопросу, связанному с формированием социокультурной компетенции. Говорится о значимости обучения культуре не только англоговорящих стран, но и своей собственной, ведь в условиях глобализации и культурного общения знание культуры стран становится необходимым для успешного межкультурного взаимодействия. Предложены способы формирования социокультурной компетенции учащихся через краеведение как на уроках английского языка, так и во внеурочное время.

**Ключевые слова**: обучение английскому языку, социокультурная компетенция, краеведение, квесты, квизы, викторины

В современном мире изучение иностранных языков выходит за рамки простого освоения грамматики и лексики. Одним из ключевых аспектов успешного владения языком является социокультурная компетенция, которая включает в себя знание культурных особенностей, традиций и обычаев стран, где этот язык является основным. В условиях глобализации и культурного обмена умение адаптироваться к различным культурным контекстам становится особенно важным для эффективной коммуникации.

Краеведение, как дисциплина, изучающая культуру, историю и традиции определённого региона или страны, также играет важную роль в процессе образования. Оно помогает учащимся не только узнать о языке, который они изучают, но и глубже понять контекст, в котором этот язык используется.

Ведь, современные образовательные стандарты требуют от учащихся не только владения базовыми знаниями и умениями в области лексики, грамматики и фонетики, четырёх основных видов деятельности, но и овладения лингвострановедческими знаниями [6]. Иными словами, главная задача обучения английскому языку – формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная

компетенция, в свою очередь, делится на лингвистическую, социолингвистическую, социальную, дискурсивную и социокультурную.

В контексте изучения иностранных языков социокультурная компетенция становится важным компонентом обучения, поскольку язык неразрывно связан с культурой. Умение понимать, интерпретировать культурные контексты помогает учащимся не только овладеть языком, но и стать более открытыми и толерантными к многообразию культур.

В. В. Сафронова приводит следующее определение социокультурной компетенции: «это наличие знаний в различных социальных и культурных сферах, характеризующих страну, различные общества и социумы страны изучаемого языка и наличие умений адекватно применять эти знания в акте общения» [5].

М. В. Латухина подчёркивает важность социокультурной компетенции в изучении английского языка. Она считает, что связь иностранного языка с краеведением во многом повышает мотивацию учащихся к обучению, а также позволяет получить бесценные знания о культуре, истории и традициях определённой страны [2].

Социокультурные знания и умения являются основой для:

- расширения знаний в области лингвострановедения, страноведения и краеведения через выбранную тематику и проблематику речевого общения;
- углубления знаний о своей стране и стране изучаемого языка, их культуре, социальном строе, общественных деятелях, а также месте этих стран в мире;
- адекватного использования языковых средств в соответствии с установленными нормами речевого поведения, принятого в стране изучаемого языка [2].

Кроме знаний о стране изучаемого языка современные образовательные стандарты требуют от учеников результатов в области освоения знаний о своей родной стране, патриотического воспитания, формирования чувства гордости за свою Родину, осознания своей национальной идентичности. Другими словами, современные образовательные стандарты требуют обязательного включения в программы обучения краеведческого материала [6].

Краеведение представляет собой важный инструмент формирования социокультурной компетенции, особенно в контексте изучения иностранных языков. Рассмотрим несколько ключевых аспектов, подчёркивающих значимость краеведения в образовательном процессе:

1. Понимание культурного аспекта: позволяет учащимся осознать, как культура влияет на язык. Например, определённые фразы и выражения могут иметь специфическое значение, которое невозможно понять без знания культурного контекста. Это способствует как обогащению знаний о культуре, так и более глубокому пониманию языка.

2. Развитие критического мышления: краеведение побуждает студентов анализировать и сопоставлять различные культурные аспекты, что развивает их критическое мышление. Они учатся рассматривать информацию с разных точек зрения и формировать собственное мнение о культурных явлениях.

3. Формирование уважения к разным культурам: учащиеся узнают о разнообразии мировых традиций и обычаев, что помогает им лучше понимать и принимать людей из разных культурных контекстов.

4. Повышение мотивации к изучению иностранного языка: интеграция краеведения в процесс изучения иностранного языка делает процесс более увлека-

тельным, так как учащиеся видят практическое применение языка в реальных культурных ситуациях.

5. Использование игровых технологий: краеведческий материал эффективнее и интереснее излагать в форме квеста или ролевой игры, что позволит ученикам не только изучать язык, но и успешно закрепить полученные знания на практике и получить положительные эмоции от игры [3].

Так, краеведческий материал позволяет не только сравнивать культурные различия родной страны и стран изучаемого языка, но и способствует развитию критического мышления и служит эффективным методом обучения, который позволяет разнообразить образовательный процесс.

Краеведческий материал представлен в учебных пособиях по английскому языку в специальных разделах в виде текстов о России на различную тематику, которые призывают учащихся вырабатывать уважение к своей родной стране и формируют чувство гордости за неё.

Согласно требованиям образовательного стандарта относительно содержания тематики обучения иностранному языку на уроках языка в 5 классе должны рассматриваться такие краеведческие темы как:

1. Родной город (село). Транспорт;

2. Родная страна и страна (страны) изучаемого языка. Их географическое положение, столицы, достопримечательности, культурные особенности (национальные праздники, традиции, обычаи);

3. Выдающиеся люди родной страны и страны (стран) изучаемогоязыка: писатели, поэты [7]

Данные темы предусмотрены основным содержанием раздела «Spotlight on Russia» в учебном пособии Spotlight 5 и предоставляет ученикам информацию в виде различных страноведческих текстов в разделах.

Так, вразделе «Our country: learn about two of Russia’s ethnic republics» детям предлагается прочитать о традициях и особенностях двух важных республик России: Чувашии и Бурятии, а также рассказать о культуре своей родной республики или области [1].

Для прохождения краеведческого материала на уроке мы считаем наиболее эффективным использовать игровые технологии, такие как квизы, квесты, ролевые игры и др. Работа с краеведческим материалом может быть представлена как в рамках урока, так и иметь более широкие временные рамки (проектный день, проектная неделя).

Приведём некоторые формы проведения урока с использованием краеведческого материала:

1. Ролевые игры: учащиеся принимают на себя роли исторических или культурных персонажей, что позволяет им лучше погрузиться в изучаемую тему.

2. Квесты: создание квеста по местным достопримечательностям, где учащиеся должны найти информацию о каждом месте, решая загадки и выполняя задания.

3. Викторины и конкурсы: могут быть использованы для проверки знаний; организация викторины на тему местных традиций, праздников или традиций.

4. Интерактивные карты: создание карты, на которой отмечены значимые исторические места и памятники, события; учащиеся могут добавить свои комментарии и фотографии.

5. Проведение дня открытий: учащиеся представляют свои исследования в области культуры через презентации, театрализованные постановки, выставки

6. Применение мобильных приложений и онлайн платформ: разработка приложения, которое позволяет пользователям пройти виртуальный тур по достопримечательностям, с заданиями для каждой локации [4].

Таким образом, формирование социокультурной компетенции за счёт включения в уроки английского языка краеведческого материала представляет собой важный и эффективный подход в образовательном процессе. Внедрение краеведческих элементов не только делает изучение языка более увлекательным, но и способствует глубокому пониманию культурных контекстов, традиций и исторического наследия стран, как страны изучаемого языка, так и своей Родины.

***Список литературы***


1. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык: 5-й класс : учебник. М. : ExpressPublishing : Просвещение, 2023. 168 с.
2. Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. 2014. № 20 (79). С. 725–727. URL: https://moluch.ru/archive/79/13974/ (дата обращения: 15.02.2025).
3. Матейко Н. В. Роль краеведческой работы в становлении социокультурной компетентности личности // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 12. С. 115.
4. Починок Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностранные языки в школе. 2021. № 7. С. 37−40.
5. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2022. № 11. С. 2−13.
6. ФГОС ООО: Приказ Минпросвещения России № 287 от 31.05.2021. URL: https://www.bgsha.com/download/sciences/doc/gost_7.0.5-2008.pdf (дата обращения: 21.01.2025).
7. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Иностранный (английский) язык (для 5–9 классов). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy.pdf (дата обращения: 21.01.2025).


# ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ


***О. В. Пушкарева, О. А. Павлова***



**Аннотация.** В условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов преподаватели иностранных языков должны искать новые подходы и инструменты обучения для повышения эффективности образовательного процесса. Снижение мотивации к изучению иностранного языка у учащихся наблюдается с младшего подросткового возраста, что связано с возрастными особенностями и специфическими трудностями самого предмета. В работе рассматривается использование компьютерных игр в обучении иностранным языкам среди школьников среднего звена как эффективного метода, способствующего повышению учебной мотивации и соответствующего интересам современных детей, выросших в цифровой среде. Применение компьютерных игр иллюстрирует использование геймификации в образовательном процессе. Эта технология помогает повысить мотивацию учащихся, создавая им привычную и интересную среду.

Исследование посвящено рассмотрению игровых технологий в обучении иностранным языкам в средней школе, анализу преимуществ и потенциальных рисков использования данных технологий в образовательном процессе. Дается краткий обзор игровой интернет-платформы Wordwall, анализируются её достоинства и недостатки.

**Ключевые слова**: геймификация, компьютерные игры, интерактивная платформа, английский язык, грамматика, возрастная группа, мотивация

Современная образовательная система претерпевает значительные изменения, вызванные внедрением новых технологий, среди которых особое место занимает использование компьютерных игр. Особенно актуальной становится эта проблема в контексте обучения иностранным языкам, где традиционные методы обучения сталкиваются с необходимостью адаптации к интересам и потребностям нового поколения учащихся. В последние десятилетия компьютерные игры приобрели не только развлекательный, но и образовательный характер, становясь важным инструментом в обучении.

В настоящее время существует множество трактовок термина «геймификация». И. А. Садчиков и И. А. Суслова определяют его следующим образом: «…инструменты, ориентированные на повышение фактора вовлеченности студентов в учебный процесс при помощи встраивания в учебную программу дополнительных развлекательных элементов» [3, с. 325].

Игры привлекают учащихся своей интерактивностью, возможностью выбора, эмоциональной вовлеченностью и мультисенсорным воздействием. Это позволяет создать обучающую среду, которая не только мотивирует, но и активирует различные психофизиологические механизмы, способствующие лучшему усвоению материала. Однако, в литературе широко отмечаются отрицательные стороны компьютерных игр [5, с. 568], среди которых зависимость, агрессия, проблемы со здоровьем, потеря времени (игры могут отвлекать учащихся от учебного процесса, если не соблюдается баланс между обучением и развлечением).

Тем не менее, дидактический потенциал компьютерных игр в обучении иностранным языкам заключается в их способности интегрировать различные аспекты обучения в одном процессе, таких как:

1. Мотивация и интерес к обучению. Игры способствуют повышению мотивации учеников, так как они предлагают систему вознаграждений, достижений и прогресса, что делает процесс обучения более привлекательным и увлекательным.

2. Развитие языковой компетенции. В большинстве игр необходимо взаимодействие с окружающим миром, что создает ситуацию для практического применения иностранного языка в разных контекстах. Это помогает учащимся расширять лексический запас, развивать грамматические навыки, а также улучшать произношение.

3. Когнитивное развитие. Игры активируют различные когнитивные процессы, такие как внимание, память и логическое мышление. В ролевых играх учащиеся могут моделировать реальные ситуации, что способствует улучшению их коммуникативных навыков на иностранном языке.

4. Психологическая комфортность. Игры дают возможность ученикам ошибаться и учиться на ошибках в безопасной и нестрессовой обстановке. Это помогает снизить страх перед использованием языка и способствует большему самовыражению.

5. Культурная осведомленность. Многие компьютерные игры имеют сюжеты, связанные с культурами и языками разных стран, что помогает учащимся познакомиться с культурными особенностями и традициями, расширяя их мировоззрение [4, с. 544].

Среди игровых платформ, предназначенных для изучения иностранных языков, особое место занимает образовательная онлайн-платформа Wordwall. Этот инструмент считается относительно новым в сфере образования. С его помощью можно создавать кроссворды, карточки с терминами, словесные игры, задания на сопоставление и многое другое. Кроме того, Wordwall предлагает обширную библиотеку уже готовых заданий и игр. Преподаватели могут разрабатывать тесты или интерактивные упражнения, а затем делиться ссылкой с учениками, которые выполняют задания на своих устройствах. Все результаты фиксируются в системе, что позволяет учителям отслеживать прогресс обучающихся. Это подтверждает мнение Н.О. Ветлугиной о том, что информационные технологии помогают «сохранить, передать или анализировать любой объем данных» [1, с. 181].

Платформа также предоставляет возможность командной работы, позволяя ученикам взаимодействовать друг с другом, в том числе с зарубежными учащимися. Согласно мнению самих учеников, изучающих иностранный язык, непосредственное общение с иностранцами «положительно влияет на языковую подготовку» [2, с. 224].

Для учащихся средней школы Wordwall особенно полезен при изучении сложных грамматических конструкций, таких как условные предложения, прямая и косвенная речь, а также новых слов. На платформе доступны задания повышенной сложности, которые можно использовать как дополнительный учебный материал. Ключевыми темами грамматики являются времена глаголов (прошедшее, настоящее и будущее), артикли («a», «an», «the»), предлоги («in», «on», «at»), модальные глаголы («can», «should», «must»), страдательный залог и другие аспекты языка. Wordwall предлагает широкий выбор интерактивных упражнений, включая кроссворды, карточки и визуальные схемы, красочные круговые диаграммы, которые помогают студентам лучше запомнить правила. Кроме того, платформа позволяет быстро проверять знания учащихся, помогая преподавателям выявлять темы, требующие дополнительного изучения, и адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности обучающихся.

Однако у Wordwall есть и недостатки. Одним из главных минусов является то, что ресурс представляется довольно дорогим для преподавателей, которые хотят использовать все его функции, что может стать препятствием для преподавателей, особенно при ограниченном бюджете.

Еще одна проблема связана с тем, что платформа не подходит всем ученикам. Некоторые считают задания слишком упрощенными и однообразными, а другие испытывают сложности с технической стороной работы на платформе. Например, если у ученика нет доступа к компьютеру или стабильного интернет-соединения, он не сможет участвовать в онлайн-заданиях. Кроме того, платформа Wordwall эффективна для отработки отдельных грамматических тем, но не способствует полноценному развитию языковой компетенции. Для закрепления знаний учащимся необходимо применять грамматику в контексте, а не ограничиваться выполнением отдельных упражнений. Поэтому преподавателям рекомендуется использовать Wordwall в сочетании с другими методами обучения.

В данной статье было дано определение геймификации, изучен вопрос применения компьютерной игры в методике обучения иностранного языка. Компьютерная игра представляет собой вспомогательное средство, которое позволяет школьникам практически применять свои знания, умения и навыки в естественных и привычных условиях, а также повышает уровень мотивации к изучению иностранного языка у учащихся среднего звена общеобразовательной школы. Были описаны достоинства и возможные риски применения данной технологии. Также, была рассмотрена игровая интернет-платформа Wordwall. Следует подчеркнуть, что хотя Wordwall и является ценным ресурсом для преподавания грамматики английского языка, важно учитывать его ограничения. Нужно помнить о стоимости, пригодности для разных учащихся и необходимости дополнять его иными методами обучения языку в целом и грамматике в частности.

***Список литературы***

1. Ветлугина Н. О. Организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий в повышении эффективности подготовки бакалавров профессионального обучения : дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. 181 с.

2. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пособие. М. : Академия, 2010. 224 с.

3. Садчиков И. А., Суслова И. А. Мотивация обучающихся при геймификации учебного процесса // Новые информационные технологии в образовании : IX Междунар. науч.-практ. конф. 2016. № 1. С. 325–329.

4. Шумская О. А. Формирование мотивации к изучению иностранного языка // Молодой ученый. 2016. № 23. С. 544–545.

5. Шутова Н. В., Баранова Ю. М. Оценка риска интернет-зависимости для психического здоровья подростков // Гигиена и санитария. 2017. № 6. С. 568–572.

# МНЕМОТЕХНИКА КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***С. К. Пышкина, А. А. Чуланова, М. В. Баканова***

**Аннотация.** Рассматривается потенциал системы мнемотехник как эффективного инструмента для изучения иностранного языка. Описываются классы мнемотехнических приемов. Приводятся примеры использования мнемотехник в изучении иностранного языка по каждому классу приемов.

**Ключевые слова**: мнемотехника, запоминание, локус, визуализация, фонетическая ассоциация

В современном мире, характеризующемся глобализацией и стремительным развитием международных связей, владение иностранными языками становится не просто преимуществом, а насущной необходимостью. Изучение иностранных языков открывает двери к новым культурам, расширяет горизонты профессионального развития и способствует личностному росту. Однако процесс освоения иностранного языка, особенно на начальных этапах, часто сопряжен с трудностями, связанными с запоминанием большого объема новой лексики, грамматических правил и особенностей произношения. Традиционные методы обучения, ос-

нованные на механическом повторении и заучивании, зачастую оказываются неэффективными, приводя к снижению мотивации и быстрой потере интереса к изучению языка.

В связи с этим, актуальным становится поиск и внедрение инновационных и эффективных подходов к обучению иностранным языкам, которые позволяют оптимизировать процесс запоминания и усвоения нового материала. Одним из таких перспективных методов является мнемотехника – система специальных приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций [4, с. 173]. Эффективность мнемотехники обусловлена тем, что она задействует различные каналы восприятия информации, стимулирует воображение и ассоциативное мышление, делая процесс обучения более увлекательным и запоминающимся.

Мнемотехника в изучении иностранного языка может быть рассмотрена как система внутреннего письма, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в комбинации зрительных образов. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации [4, с. 173].

В научной литературе описаны различные случаи феноменальной памяти. Например, 26-летняя телефонистка из Китая запомнила 15000 телефонных номеров, а Доминик О'Брайен из Великобритании запомнил последовательность карт в 40 колодах, допустив всего одну ошибку, при этом каждая карта была показана ему только один раз.

Впечатляющий рекорд установил двадцатитрехлетний студент-психолог из Индии, С. Махедеван, запомнив и воспроизведя наизусть 31 811 цифр за три часа и тридцать девять минут [4, с. 177]. Таким образом, можно предположить, что человеческая память способна запомнить большое количество знаний, поэтому разрабатываются новые, более эффективные методы запоминания, основанные на современных представлениях о работе памяти.

Мнемотехника, искусство запоминания, имеет богатую историю, уходящую корнями как минимум в VI век до нашей эры, когда Пифагор Самосский, как полагают, ввел этот термин [1, с. 368]. Первым известным трудом, посвященным мнемонике, считается работа Цицерона. Аристотель также проявлял интерес к этому искусству и делился знаниями со своим учеником Александром Македонским. Выдающейся памятью, основанной на принципах мнемотехники, отличались Юлий Цезарь и Наполеон Бонапарт. Основателем педагогической мнемотехники можно считать П. Рамуса (XVI век), который преподавал педагогическую мнемотехнику в Кембриджском университете.

Механизм мнемотехнических приемов запоминания информации представляет собой четырехступенчатый процесс [4, с. 176]:

– кодирование элементов информации в зрительные образы;

– сам процесс запоминания;

– запоминание последовательности информации;

– закрепление информации в мозге.

И. Томпсон разделяет методы мнемотехники на пять классов: пространственные, зрительные, вербальные, лингвистические и методы физической реакции [3, с. 43–56].

Пространственная мнемоника. Одним из наиболее распространенных методов пространственной мнемонике является метод Цицерона [4, с. 181]. Метод Ци-

церона, также известный как метод локусов, представляет собой мнемоническую технику, основанную на использовании пространственной памяти и естественных ассоциаций для запоминания и воспроизведения информации. Суть метода заключается в создании «дворца памяти» – мысленного пространства, состоящего из хорошо знакомых локаций (например, комнат в здании или объектов на улице). В этом пространстве информация, которую необходимо запомнить, ассоциируется с конкретными элементами локаций. Для этого используются визуальные или смысловые ассоциации, связывающие новые данные с уже известными объектами. Процесс воспроизведения информации предполагает мысленное «путешествие» по созданному дворцу памяти. Например, заучивание комнат на английском языке можно ассоциировать с пространством собственного дома.

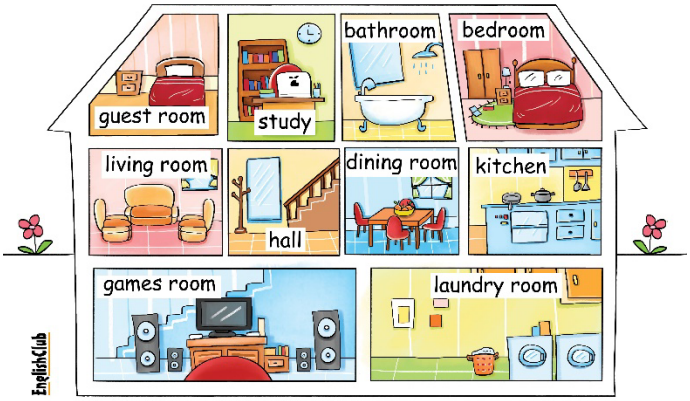



Рис. 1. Пример локаций по теме «Rooms in the house»

Метод Цицерона использует естественные механизмы памяти, такие как пространственное мышление и ассоциативное связывание, для структурированного хранения и эффективного воспроизведения больших объемов информации. Интеграция визуальных элементов в процесс обучения, в частности, использование изображений для ассоциативного связывания с новыми лексическими единицами, является эффективным методом, основанным на принципах мнемотехники. Визуализация, как инструмент зрительной мнемоники, способствует более глубокому усвоению информации за счет активизации образного мышления.

Применение визуальных материалов в образовательном процессе позволяет не только интуитивно раскрыть значение новых терминов, но и сделать их семантику более доступной для понимания. Визуальная мнемоника становится важным инструментом в оптимизации процессов запоминания и обучения.

Так, приложение Quizlet, которое широко используется среди школьников, студентов и преподавателей, является ярким примером успешного применения визуальной мнемоники и ассоциативного обучения в цифровой среде. Этот инструмент позволяет пользователям создавать учебные модули, включающие не только текстовые определения, но и визуальные элементы, такие как изображения, схемы и инфографику. Благодаря интеграции картинок, Quizlet облегчает процесс запоминания новых терминов или понятий, создавая устойчивые ассоциативные связи между словом и его визуальным представлением.

Вербальная мнемотехника – это приём мнемотехники, который включает в себя использование словесных ассоциаций для более быстрого запоминания информации. Метод повествовательной цепочки [4, с. 179] основан на создании

связного рассказа, в который интегрируются слова или понятия, требующие запоминания. Этот подход предполагает, что сначала запоминаемые элементы ассоциируются с определенной темой или контекстом, а затем объединяются в логическую последовательность. Такой метод особенно эффективен для обучающихся с продвинутым уровнем владения языком, т.к. требует способности к творческому мышлению и построению сложных ассоциативных связей.

Предположим, студенту необходимо запомнить следующие английские слова: castle (замок), knight (рыцарь), dragon (дракон), treasure (сокровище), forest (лес), quest (квест, задание).

Повествовательная цепочка: «Однажды *рыцарь (knight)* отправился в *лес (forest*), чтобы выполнить важное *задание (quest)*– найти древний *замок (castle),* где, по легенде, спрятаны огромные *сокровища (treasure)*. На пути ему встретился огромный *дракон (dragon)*, охраняющий вход в замок. Рыцарь решил сразиться с драконом, чтобы добраться до сокровищ и завершить свое задание».

Следующий метод – метод физической реакции основан на использовании двигательной активности для запоминания новых слов или понятий. Этот подход предполагает, что учащийся выполняет физические действия, которые визуально или тактильно отражают значение слова. Такая связь между движением и смыслом слова усиливает кодирование информации в памяти, т.к. задействует моторную память и создает дополнительные ассоциативные связи.

Примерами использования метода физической реакции для запоминания слов *standup (встать)* и *sitdown (сесть)*, которые широко используются в начальной школе при изучении английского языка. Учащийся физически выполняет действие: встает со стула, поднимается на ноги и выпрямляется. Для усиления ассоциации можно добавить эмоциональный контекст: например, представить, что это действие выполняется на важном мероприятии, где нужно встать в знак уважения.

Таким образом, метод физической реакции и его разновидность – метод физического ощущения, который позволяет эффективно запоминать новые слова, особенно в контексте изучения иностранного языка, где важно не только понимать значение, но и уметь использовать слова в реальных ситуациях.

И последний метод – это лингвистическая мнемоника [2, с. 342]. Суть метода заключается в подборе созвучных слов к запоминаемому иностранному слову из лексических единиц родного языка. В этот класс можно отнести метод фонетических ассоциаций. Этот подход особенно эффективен для запоминания лексики, т.к. он задействует слуховую память и позволяет создать яркие, легко воспроизводимые ассоциации. Например, слово fish (рыба) созвучно русское слово ФИШка, lip (губа) – «ЛИПкая губа», «сЛИПлись губы».

Таким образом, мнемотехника представляет собой эффективный инструмент для изучения иностранного языка, способствующий улучшению запоминания и усвоения языкового материала. Использование различных мнемонических техникпозволяет учащимся значительно повысить свою способность к запоминанию словарного запаса и грамматических структур. Применение мнемотехники не только ускоряет процесс обучения, но и делает его более увлекательным и интерактивным. Важно отметить, что индивидуальные предпочтения в методах обучения могут варьироваться, поэтому комбинирование мнемотехнических приемов с традиционными методами может привести к наилучшим результатам.

*Список литературы*

1. Baddeley A. D. Essentials of Human Memory. Hove : Psychology Press, 1999. 356 p.
2. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York. : Newbury House, 1990. 342 p.
3. Thompson I. Memory in Language Learning // Learner Strategies in Language Learning / ed. by A. Wenden, J. Rubin. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1987. 337 p.
4. Ziganov M. A., Kozarenko V. A. Memorization based on visual thinking, School of Rational Reading. Moscow, 2000. 173 p.

# ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***О. Ю. Разуваева, В. О. Суворова***

**Аннтотация.** Затронуты вопросы, связанные с обучением английскому языку младших школьников; особое внимание уделено игровому методу обучения; представлены разные классификации и функции игр; рассмотрены обучающие игры и игровые упражнения в обучении английскому языку.

**Ключевые слова**: игры, начальная школа, английский язык, методика преподавания, игровые технологии в начальной школе

Младший школьный возраст (7–11 лет) связан с началом обучения в школе, что кардинально меняет жизнь ребенка: от режима дня до обязанностей. Напряженная учебная деятельность и необходимость самостоятельно планировать время могут вызывать дезорганизацию и усталость, что резко контрастирует с игривой атмосферой детского сада. Отношения с одноклассниками и учителем становятся более формальными и сдержанными.

Несмотря на это, потребность в игре сохраняется, и игровые элементы в обучении могут помочь пробудить интерес к учебе. Движение также важно для младших школьников, и их желание двигаться может мешать сосредоточиться на уроке. Поэтому учителям следует включать подвижные игры на переменах и разминку во время занятий. Внешние впечатления также играют важную роль в развитии ребенка, способствуя желанию учиться.

Н. Д. Гальскова выделяет три фактора, обосновывающие преподавание иностранного языка в младшей школе:

1. Психофизиологические факторы:
– эмоциональная готовность и способность к изучению языка;
– подражание и имитация речи;
– любознательность и потребность в познании нового;
– быстрое усвоение языкового материала;
– игровая мотивация, близкая к естественному овладению языком.
2. Антропологические факторы:
– открытость и восприимчивость детей к окружающему миру;
– приобретение социокультурного опыта через изучение языка;
– развитие интернет-технологий;
– процесс глобализации и интеграции культур.

3. Педагогические факторы [3, с. 7].

Дети младшего школьного возраста лучше усваивают иностранный язык благодаря своей природной предрасположенности, психологическим и индивидуальным особенностям. Это требует адаптации педагогического процесса к изменяющимся условиям общества и запросам на развитие поликультурной личности. Игровая деятельность играет важную роль в этом обучении.

Игровые методики в обучении младших школьников имеют сильное психолого-педагогическое обоснование. Платон считал игру лучшим воспитательным средством, так как она естественна для детей и способствует лучшему усвоению информации. Карл Гроос рассматривал игру как «школу будущего», а Г. Спенсер видел в ней проявление избыточной энергии. К. Бюлер подчеркивал, что игра приносит функциональное удовольствие, позволяя детям наслаждаться процессом независимо от результата.

Некоторые ученые считают, что игра является подражанием трудовой деятельности. Другие считает игру осмысленной деятельностью, основанной на мотивах интереса и удовлетворения потребностей, которые возникают из взаимодействия детей с окружающим миром. Дети наблюдают за действиями взрослых и стремятся воспроизвести их в игре, не ставя целью конкретный результат, а наслаждаясь процессом. Это помогает им развивать личность, мышление, воображение и силу воли.

Д. Б. Эльконин в книге «Психология игры» отмечает, что ролевая игра способствует развитию мотивации к социальной деятельности, преодолению познавательного эгоцентризма, улучшению умственных способностей и произвольного поведения. Л.С. Выготский подчеркивает, что игра остается ведущей деятельностью младших школьников, трансформируясь в процессе обучения [2; 5].

В педагогике игра рассматривается как важное средство воспитания и образования, позволяющее детям развивать необходимые навыки и качества. Игры помогают организовать жизнь детей, создавая коллективы и формируя отношения между ними.

Многие ученые подчеркивают воспитательное значение игры, отмечая, что она развивает ловкость, силу, сообразительность и волю, а также воспитывает чувство справедливости и взаимопомощи.

А. П. Усова акцентировала внимание на том, что игра должна быть подчинена нравственному воспитанию, устраняя случайные элементы. Она предложила организовывать интересы и общение детского коллектива через игру, чтобы сделать её активным организатором жизни детей [4].

По мнению А. П. Усовой, разнообразие игр способствует развитию интересов и индивидуальных склонностей детей. З. М. Богуславская добавляет, что развивающая игра – это полноценная деятельность с побудительными мотивами и способами действий, а не просто работа с дидактическим материалом.

Цель игры, как отмечает З. М. Богуславская, заключается в развитии познавательных и воспитательных аспектов, улучшая психические процессы и коммуникативные навыки детей. Например:

– игры на внимание развивают целенаправленность и устойчивость внимания;

– игры на память помогают устанавливать связи между предметами;

– игры на мышление способствуют формированию связной речи;

– игры-задачи активизируют умственную деятельность;

– игры-забавы дарят положительные эмоции и защищают от умственной перегрузки;

– ролевые игры развивают воображение, навыки общения и сотрудничества.

З. М. Богуславская подчеркивает, что для увлечения детей взрослый должен стать активным участником игры. Его эмоциональное взаимодействие делает игру значимой, а также помогает организовать процесс, преодолевая трудности и поощряя соблюдение правил. Взрослый выполняет две роли: участника и организатора, что является ключевым аспектом развивающей игры [1].

Согласно ее работам функции игры включают развлечение, удовольствие и пробуждение интереса.

Игры выполняют несколько ключевых функций:

– коммуникативная: развитие навыков общения;

– самореализующая: проявление и реализация личных возможностей;

– терапевтическая: преодоление трудностей в других видах деятельности;

– диагностическая: выявление отклонений в поведении и самопознание;

– коррекционная: внесение позитивных изменений в личностные характеристики;

– межнациональная коммуникация: усвоение общих социально-культурных ценностей;

– социализация: интеграция в общественные отношения [1].

Таким образом, игра представляет собой активную и осмысленную деятельность, в которую дети охотно вовлекаются. Опыт, полученный в игре, становится личным и может применяться в различных ситуациях, развивая творческое мышление, воображение и умственные навыки.

Существует множество классификаций игр, но в педагогической литературе нет единой системы. Каждая классификация основывается на различных критериях.

Л. С. Выготский классифицирует игры по видам деятельности:

– подвижные игры (ориентация в пространстве);

– строительные игры (точность движений);

– условные игры (основаны на условных правилах).

Н. П. Аникеева выделяет:

– игры-драматизации (сценарные);

– игры-импровизации (спонтанные);

– игры на преодоление этапов с определенными задачами;

– деловые игры (коллективные, с разыгрыванием ситуаций).

М. Ф. Стронин в своей книге рассматривает подготовительные игры, формирующие речевые навыки, и творческие игры, развивающие активный словарный запас.

К подготовительным играм относятся:

– Лексические игры для запоминания новой лексики;

– Грамматические игры для правильного использования сложных грамматических конструкций;

– Фонетические игры для формирования произношения;

– Орфографические игры для правописания слов.

Ролевые игры и драматизации относятся к творческим играм. Джил Хадфилд классифицирует игры по действиям учеников:

– Сортировка;

– Игры с пробелами;

– Угадайка;
– Поисковые игры;
– Игры на соответствие;
– Настольные игры;
– Ролевые игры / драмы [6].

Использование игр в процессе обучения английскому языку представляет собой эффективный и увлекательный метод, способствующий не только улучшению языковых навыков, но и повышению мотивации учащихся. Игры позволяют создать динамичную и интерактивную атмосферу, где школьники могут активно участвовать в обучении, практиковать разговорные навыки, а также развивать критическое мышление и креативность. Кроме того, игровые элементы помогают снизить уровень стресса, связанный с изучением иностранного языка, что позволяет учащимся более свободно выражать свои мысли и применять язык на практике. Внешняя мотивация, возникающая в ходе игрового процесса, вдохновляет учеников на самообучение и дальнейшее развитие языковых компетенций.

Таким образом, интеграция игровых методов в учебный процесс может значительно разнообразить традиционные подходы к обучению английскому языку и сделать его более эффективным и интересным. В будущем стоит продолжить исследование и внедрение новых игровых методик, адаптированных к различным уровням и стилям обучения, что позволит расширить горизонты и возможности для всех учащихся на пути к овладению английским языком.

***Список литературы***

1. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1991. 206 с.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. М. : Эксмо, 2004. 311 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 336 с.
4. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. М. : Просвещение, 1976. 96 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Владос, 1999. 226 с.
6. URL: https://multiurok.ru/files/klassifikatsiia-ighr-primieniaiemykh-na-urokakh-an.html

# ПРЕИМУЩЕСТВА И ВОЗМОЖНЫЕ ТРУДНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***П. И. Романова, Н. К. Еремина***

**Аннотация.** Исследование обращено к теме применения аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку в средней школе. Использование оригинальных материалов рассматривается как одно из основных требований коммуникативного подхода в обучении. Аутентичные материалы погружают учащихся в реальную языковую атмосферу, способствуя развитию навыков понимания и общения, а также расширяют словарный запас. Авторы описывают преимущества и возможные трудности использования таких ресурсов.

**Ключевые слова**: педагогический процесс, метод обучения, аутентичный материал, коммуникация

Современные методы обучения иностранным языкам основаны на коммуникативном подходе, который акцентирует внимание на создании условий для живого общения в процессе обучения. Аутентичные материалы, взятые из оригинальных иностранных источников, приобретают особую ценность как результат реальной коммуникации носителей языка.

В современной лингводидактике понятие «аутентичные материалы» еще не имеет четкого определения. Существует проблема определения сущности аутентичного материала, в частности, какие материалы могут быть признаны таковыми. Например, ученые Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд говорят преимущественно об аутентичных текстовых материалах [5, с. 261]. Г.И . Воронина в рассмотрении аутентичных материалов аналогично определяет их как тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка [5, с. 261]. К. С. Кричевская расширяет сущность понятия «аутентичные материалы» и включает в их число подлинные произведения литературы, музыку, фольклор, произведения изобразительного искусствах [4, с. 40]. Д. Уилкинс, один из первых зарубежных исследователей аутентичного материала, определивший этот термин, обозначил, что аутентичные материалы – это то, что не написано и не записано специально для учеников, изучающих иностранный язык, их целевой аудиторией являются люди, говорящие на этом языке, как на родном [1, с. 221]. К. Морроу отмечал, что аутентичные материалы содержат язык, написанный реальными авторами или реальными носителями языка [2, с. 36].

Теоретической основой понятия «аутентичный материалы» послужили работы И. А. Зимней, Г. С. Климовой и Е. А. Световой [1, с. 221]. На их основе можно утверждать, что аутентичные материалы – это материалы, созданные и воспроизведенные лицами на родном языке, и не разработаны специально дляцелей преподавания или изучения иностранного языка.

Для разнообразия учебного процесса педагоги имеют возможность применять широкий спектр аутентичных материалов. Среди них могут быть аудио и видеозаписи из различных телепрограмм, включая мультфильмы, комедийные шоу, фильмы, новостные отчеты, рекламные ролики и музыкальные композиции. К тому же, журналы и газеты предлагают множество текстов, включая новостные статьи, спортивные отчеты, песни и советы в колонках. С появлением новых технологий преподаватели получили доступ к неограниченному количеству оригинальных материалов через Интернет. Применение таких ресурсов в процессе обучения иностранному языку способствует стимуляции интереса учащихся средней школы и формированию живой языковой атмосферы в классе [2, с. 36].

Использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка представляет собой естественный метод обучения, поскольку такие материалы создаются носителями языка и обладают рядом преимуществ. Данные ресурсы способствуют увеличению заинтересованности учеников и стимулируют их к изучению иностранного языка. Они оказывают воздействие даже на учащихся с невысоким уровнем подготовки, предлагая множество современных тем, что повышает их усидчивость и энтузиазм при выполнении учебных задач. Аутентичные материалы охватывают разнообразные языковые жанры, стили и контексты письменных и устных выражений, что способствует расширению знаний о языковых ресурсах и методах их применения.

Изучение новых языков – это не только познание новой лексики и совершенствование фонетических навыков. Язык и культура тесно переплетены, так что пре-

подавателям необходимо интегрировать культурные аспекты изучаемого языка с культурой учащихся и другими культурными проявлениями. Это поможет учащимся лучше понимать и уважать разнообразие культур. При работе с текстами, аудио- и видеоматериалами, учащиеся не только расширяют свой словарный запас и улучшают произношение, но и погружаются в контекст, изучают лексические особенности и осознают различия в переводе речевых конструкций [4, с. 40–41].

Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения английскому языку в средней школе позволяет познакомить учащихся с большим разнообразием грамматических и лексических особенностей, которые встречаются с меньшей регулярностью в искусственно созданных учебных материалах, имеющих тенденцию к постоянным повторениям определённых грамматических конструкций, лексических единиц, а также сочетаний слов с практически абсолютном исключением остальных, которые в равной мере или, возможно, даже более важны [3, с. 318]. Применение аутентичного аудиоматериала способствует улучшению навыков распознавания речи на слух, понимания основных деталей и идей, улучшению интонации и произношения, запоминанию новых слов и грамматических конструкций за счет их прослушивания и повторения [2, с. 37].

В целом преимущества использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка в средней школе сводятся к следующему: положительное влияние на мотивацию обучающихся; предоставление подлинной культурной информации; обеспечение доступа к реальному языку; более тесная связь с потребностями обучающихся; возможность творческого подхода к преподаванию.

Специфичность аутентичных материалов заключается в том, что они обеспечивают общение с реальными предметами, стимулируют почти подлинную коммуникацию. Обучаемые как бы участвуют в определенных событиях, играют определенные роли, решают проблемы (покупок, транспорта, заполнения анкет, выбора меню, посещения театров и т.п.).

Среди критериев отбора аутентичных материалов для практических занятий по иностранному языку можно выделить следующие:

а) критерий тематической соотносительности;

б) критерий ориентации на современную действительность страны изучаемого языка;

в) критерий учета возрастных особенностей и познавательных возможностей обучаемых;

г) критерий облигаторности (обязательности), определяющий отбор информационного минимума о произведениях живописи, литературы, истории, архитектуры, необходимого каждому культурному человеку;

д) критерий воспитательной ценности;

е) критерий новизны [4, с. 41].

Изучение иностранного языка при помощи аутентичного материала представляет собой сложную задачу и сталкивает с некоторыми трудностями, т.к. языковая сложность данных ресурсов может не соответствовать уровню языковых навыков учащихся. Это особенно актуально для детей с низким уровнем владения языком, что затрудняет подбор подходящих материалов для использования на уроках. Проблема понимания аутентичного материала является одной из основных трудностей, с которыми сталкиваются как учителя, так и ученики при его применении на различных этапах обучения [3, с. 320]. Некоторые оригинальные тексты могут содержать культурно-специфические элементы, с которыми учащи-

еся могут быть не знакомы, что влечет за собой дополнительные трудности в понимании. Одной из сложностей работы с аутентичными материалами являются большие затраты на подготовку такого материала к уроку. Даже при наличии аудио и видеоматериалов в настоящее время, педагогу необходимо время на подготовку к занятиям с использованием таких ресурсов. Этот процесс включает поиск, изучение, разработку упражнений и определение целей, которые будут достигнуты при их использовании. В современном обществе играет важную роль фактор свежести и актуальности. Информация или материал, который был новым вчера, может уже стать устаревшим и неинтересным для учащихся завтра. Именно поэтому для учителя важно постоянно следить за актуальными данными и подбирать соответствующие учебные ресурсы [2, с. 38].

На основе анализа преимуществ, критериев отбора и трудностей, с которыми может столкнуться педагог при работе с аутентичным материалом, можно сформулировать ряд рекомендаций по организации урока с подобными ресурсами. Они включают несколько ключевых шагов для эффективного обучения иностранному языку.

В современной методике преподавания иностранного языка существует перечень задач на уроке, в рамках которых применения аутентичного материала будет особенно актуально:

– тренировка навыков аудирования в естественном контексте;

– моделирование ситуаций речевого общения;

– совершенствование навыков описания и пересказа;

– обогащение словарного запаса;

– стимулирование общения или дискуссии.

В начале урока важно предварительно подготовить учеников к работе с аутентичным материалом. Это может включать в себя короткое обсуждение темы, новых лексических и грамматических конструкций, которые будут использованы. Подготовка поможет учащимся лучше понять контекст и успешно обрабатывать информацию. Далее следует представление самого аутентичного материала. Это может быть аудио- или видеозапись на языке оригинала, аутентичный текст из газеты или журнала, ролевая игра или даже мультимедийный контент [1, с. 224]. После того как материал представлен, учитель должен задать вопросы, провести обсуждение или предложить задания, которые помогут учащимся углубить понимание иностранного языка. Это может быть групповая работа или письменное эссе после просмотра видеоролика, дебаты на основе заданной проблемы в аутентичном тексте. Важно также предоставить ученикам обратную связь по их работе с аутентичным материалом. Это поможет им увидеть свои ошибки, развить навыки и мотивацию к изучению языка. Учитель может предложить индивидуальные консультации, оценку работы или обсуждение результатов в классе. И, наконец, необходимо закрепить полученные знания и навыки через повторение и практику.

Таким образом, урок с использованием аутентичных материалов может быть эффективным, если он интегрируется в общую программу обучения иностранному языку. Рекомендуется проводить такие уроки регулярно, чтобы стимулировать развитие учеников и повысить их языковую компетенцию. Аутентичные материалы обладают высокой информативностью, способствуют созданию атмосферы реальной языковой коммуникации, помогают обучающимся успешно воспринимать иностранный язык, а также повышают мотивацию к его изучению.

*Список литературы*

1. Приходько А. М. Особенности использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка с целью развития языковых умений обучающихся // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 12. С. 221–225.
2. Садулаева Н. К. Подбор аутентичных материалов при обучении английскому языку // Новаинфо. 2019. № 102. С. 36–39.
3. Ситдикова Г. Р. Об использовании аутентичных видеоматериалов на занятиях в целях повышения мотивации студентов к изучению английского языка // Технопарк универсальных педагогических компетенций. 2023. № 2. С. 317–321.
4. Томашук Н. В. Роль аутентичных материалов в обучении иностранному языку // Евразийский научный журнал. 2021. № 3. С. 40–42.
5. Шведак А. И. Сущность понятия «аутентичные материалы» в контексте обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2018. № 22 (208). С. 260–363.

# ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

***А. С. Сафьянова, Е. В. Рыжова***

**Аннотация.** Посвящена трансформации языкового образования под влиянием цифровых технологий и искусственного интеллекта. Основное внимание уделено проектной деятельности, которая становится ключевым инструментом для развития языковых компетенций, критического мышления и исследовательских навыков. Приводятся риски использования искусственного интеллекта, связанные с ограничением творческого потенциала, зависимостью от технологий, снижением роли преподавателя, проблемами конфиденциальности данных и социальным неравенством.

**Ключевые слова**: языковое образование, искусственный интеллект, проектная деятельность, цифровые технологии, интерактивные технологии

Современное языковое образование находится на этапе активной трансформации, обусловленной стремительным развитием цифровых технологий и искусственного интеллекта (далее ИИ). Одним из ключевых направлений этой трансформации является проектная деятельность, которая становится все более востребованной в условиях необходимости формирования у обучающихся не только языковых компетенций, но и навыков критического мышления, исследовательской работы и творческого подхода к решению задач. По мнению О. И. Долгой, внедрение ИИ в образовательный процесс открывает новые возможности для модернизации проектной деятельности, делая ее более эффективной, персонализированной и интерактивной [1, с. 29].

Использование ИИ в проектной деятельности на занятиях по иностранному языку обусловлено рядом причин, которые делают этот процесс не только более технологичным, но и педагогически обоснованным. Во-первых, искусственный интеллект дает возможность анализировать и исправлять ошибки различного характера – от фонетических и грамматических до стилистических и пунктуационных, что может значительно повысить эффективность занятий.

Во-вторых, важным направлением применения ИИ в образовании является персонализация учебного процесса. Как подчеркивает Д. В. Дорошев, одним из

ключевых преимуществ такого подхода становится использование виртуальных учителей и тьюторов, которые позволяют сделать обучение более индивидуальным и адаптированным под потребности каждого ученика. Это особенно важно, поскольку у каждого обучающегося есть свои особенности восприятия информации, темп усвоения материала и уровень подготовки, что требует гибкого и персонализированного подхода [2, с. 37].

Проектная деятельность, поддерживаемая ИИ, способствует развитию исследовательских навыков. Обучающиеся получают доступ к инструментам, которые позволяют им анализировать большие объемы информации, находить закономерности и делать выводы. Например, учащиеся могут использовать передовые инструменты генерации изображений, такие как DeepArt или Runway ML, для создания уникальных визуальных композиций, отражающих эстетику и культурные традиции Германии. Данные платформы, основанные на алгоритмах глубокого обучения, позволяют преобразовывать исходные изображения или эскизы в высокохудожественные работы, вдохновленные традиционными мотивами и праздничными атрибутами немецкой культуры. Для формирования текстового контента, включающего поздравительные сообщения на немецком языке, целесообразно применение таких инструментов, как Jasper AI или Writesonic, которые обеспечивают не только грамматическую корректность, но и стилистическую выразительность текста. Для создания аудиосопровождения, соответствующего нормам произношения и интонации, рекомендуется использование технологий синтеза речи, таких как Murf.ai или Resemble AI. Подобный подход не только оптимизирует временные затраты, но и стимулирует креативное мышление, позволяя школьникам экспериментировать с различными форматами представления информации.

Согласно С. В. Титову, одним из значимых преимуществ ИИ является автоматизация рутинных процессов, таких как проверка письменных работ. Системы на основе ИИ способны анализировать тексты на предмет грамматических, лексических и стилистических ошибок, предоставляя подробную обратную связь. Это не только снижает нагрузку на преподавателей, но и позволяет обучающимся оперативно получать оценку своей работы и рекомендации по ее улучшению [5, с. 20]. Важным аспектом является также помощь в изучении грамматики и лексики. ИИ может предлагать персонализированные упражнения, учитывающие уровень знаний и типичные ошибки каждого ученика. Это делает процесс обучения более целенаправленным и эффективным.

С. А. Костюнина подчеркивает, что создание игр и приложений для изучения иностранных языков с использованием ИИ открывает новые горизонты для проектной деятельности, делая процесс обучения более увлекательным и практико-ориентированным [4, с. 38]. Например, в рамках учебного процесса по дисциплине «Страноведение» при изучении немецкого языка, педагоги и обучающиеся могут совместно разработать интерактивную образовательную игру, направленную на изучение культурных традиций Германии. Преподаватель может использовать платформу Unity с интеграцией инструментов искусственного интеллекта, таких как IBM Watson или Google Dialogflow, для создания виртуального ассистента, выполняющего функции гида. Данный ассистент способен предоставлять обучающимся информацию о традициях, праздничных мероприятиях и значимых достопримечательностях Германии, используя естественный язык обработки

(NLP) для интерактивного взаимодействия. Учащиеся могут применять платформу AI Dungeon, основанную на генеративных моделях искусственного интеллекта, для создания динамических сценариев, в рамках которых они взаимодействуют с виртуальными персонажами.

Интерактивные платформы не только помогают осваивать языковые навыки, но и способствуют развитию ключевых компетенций, таких как командная работа, критическое мышление и креативность. Например, в рамках проектной деятельности на уроках страноведения ученики, изучающие немецкий язык, могут создать виртуальный тур по Германии с использованием инструментов искусственного интеллекта. Первая группа учеников может использовать ИИ-платформы, такие как ChatGPT или Notion AI, для генерации текстов на немецком языке, описывающих достопримечательности, или для создания рассказа виртуальных экскурсоводов. Другая группа может применять инструменты для синтеза речи, например, Google Text-to-Speech или iSpeech, чтобы озвучить тексты с правильным произношением и интонацией. Третья команда может использовать ИИ-сервисы, такие как Canva с функцией AI или DALL·E для создания визуального контента: изображений достопримечательностей или аватаров виртуальных гидов. Кроме того, ученики могут интегрировать в проект интерактивные элементы, например, чат-бота, созданного с помощью Dialogflow или Rasa, который будет отвечать на вопросы «туристов» на немецком языке. Для проверки грамматики и стиля текстов можно использовать Grammarly или LanguageTool, что поможет ученикам улучшить качество своих работ.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение искусственного интеллекта в проектную деятельность по изучению иностранных языков сопряжено с рядом вызовов и потенциальных негативных последствий, которые необходимо учитывать для обеспечения сбалансированного и эффективного образовательного процесса.

Одной из ключевых проблем является риск снижения творческого потенциала обучающихся. ИИ, будучи инструментом, который опирается на алгоритмы и шаблоны, может ограничивать креативность учащихся. По мнению М. А. Зимакова, активное использование ИИ может привести к формированию у обучающихся зависимости от технологий. Ученики, привыкая к автоматизированной проверке работ, генерации текстов и другим функциям ИИ, могут терять навыки самостоятельного анализа, критического мышления и решения задач. Это может негативно сказаться на их способности к самообучению и адаптации в ситуациях, где доступ к технологиям ограничен [3, с. 510].

Внедрение ИИ в образовательный процесс может привести к уменьшению роли преподавателя как наставника и мотиватора. Хотя ИИ способен автоматизировать многие процессы, он не может полностью заменить человеческое взаимодействие, эмоциональную поддержку и индивидуальный подход, которые являются важными элементами успешного обучения. Это может привести к обезличиванию образовательного процесса и снижению его эффективности. Обучающиеся и преподаватели могут столкнуться с утечкой данных и несанкционированным доступом. Это особенно актуально в условиях, когда образовательные платформы и приложения не обеспечивают достаточного уровня защиты.

Согласно С. А. Костюниной, ИИ, несмотря на свои возможности, не является совершенным инструментом. Ошибки в распознавании речи, анализе текстов или генерации контента могут привести к некорректным результатам, что негативно скажется на качестве обучения. Например, система может неправильно интерпретировать произношение или предложить неверные грамматические рекомендации, что приведет к закреплению ошибок у обучающихся [4, с. 39]. Кроме того, внедрение ИИ в образовательный процесс может усугубить проблему социального неравенства. Не все учебные заведения и студенты имеют равный доступ к современным технологиям и высокоскоростному интернету. Это создает дисбаланс в возможностях получения качественного образования, что особенно актуально для развивающихся стран и регионов с ограниченными ресурсами.

Использование ИИ в образовании поднимает ряд этических вопросов. Например, как обеспечить справедливость и объективность при автоматизированной оценке работ? Как избежать предвзятости, которая может быть заложена в алгоритмах? Эти вопросы требуют тщательного рассмотрения и разработки четких стандартов и правил использования ИИ в образовательной среде. Несмотря на значительный потенциал ИИ в трансформации проектной деятельности по изучению иностранных языков, его внедрение должно сопровождаться осознанием возможных негативных последствий. Для минимизации рисков необходимо разработать стратегии, которые позволят использовать преимущества ИИ, сохраняя при этом важные аспекты традиционного обучения, такие как творчество, критическое мышление и человеческое взаимодействие. Только в этом случае можно достичь гармоничного сочетания технологических инноваций и педагогических принципов, что будет способствовать эффективному и устойчивому развитию языкового образования в будущем.

Таким образом, интеграция ИИ в проектную деятельность по изучению иностранных языков представляет собой перспективное направление, которое способно значительно повысить эффективность образовательного процесса. Внедрение таких технологий не только облегчает работу преподавателей, но и создает условия для более глубокого и осознанного изучения языка, что является важным шагом на пути к формированию компетентных и конкурентоспособных специалистов в условиях глобализации.

### *Список литературы*

1. Долгая О. И. Искусственный интеллект и обучение в школе // Школьные технологии. 2020. № 4. С. 29–35. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-obuchenie-v-shkole-otvet-na-sovremennye-vyzovy

2. Дорошев Д. В. Искусственный интеллект в персонализированном обучении // Мировая наука. 2023. № 11. С. 36–39. URL: https://www.pedopyt.ru/categories/19/articles/4103

3. Зимаков М. А. Применение искусственного интеллекта: преимущества и недостатки // Research Gate. 2023. № 3. С. 507–511. URL: https://golnk.ru/9X1qz

4. Костюнина С. А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков // Вестник науки. 2022. № 2. С. 38–41. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-iskusstvennogo-intellekta-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov

5. Титов С. В. Технологические решения на базе ИИ в обучении иностранным языкам // Вестник науки. 2024. № 2. С. 18–37. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskie-resheniya-na-baze-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannym-yazykam

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

***А. А. Селиверстова, Е. Н. Казионова***

**Аннотация.** Развитие устной речи у детей начальной школы является одной из важнейших задач современного образования. В условиях глобализации и растущих межкультурных связей знание иностранных языков стало необходимостью, а устная речь, как основное средство общения, играет ключевую роль в формировании языковой компетенции. Это подчеркивает актуальность поиска эффективных методов обучения.

**Ключевые слова**: устная речь, младшие школьники, иностранные языки, мультфильмы, коммуникативные навыки, аудиовизуальные материалы, методика обучения, интерактивные задания

На этапе начальной школы дети активно формируют свою личность и социальные навыки. Устная речь помогает им выражать мысли, чувства и идеи, что способствует развитию уверенности и коммуникативных навыков. Использование мультфильмов создает комфортную атмосферу для обучения, что особенно важно для младших школьников.

Мультфильмы представляют собой яркие визуальные образы, способствующие лучшему усвоению информации. Кроме того, мультфильмы часто содержат элементы культуры стран изучаемого языка, что позволяет детям не только учить язык, но и знакомиться с культурными традициями, способствуя формированию межкультурной компетенции.

Современные образовательные стандарты требуют внедрения инновационных технологий в учебный процесс. Использование мультфильмов как инструмента для обучения устной речи отвечает этим требованиям и может значительно повысить интерес учащихся к иностранному языку.

Внедрение мультфильмов в процесс обучения позволяет разнообразить методы и подходы, способствуя более глубокому вовлечению учащихся. Это может включать интерактивные задания, обсуждения и ролевые игры на основе сюжета мультфильма, что обогащает методику обучения. Совместное обсуждение мультфильмов развивает навыки работы в команде, учит слушать других и выражать собственное мнение, что особенно важно для социальной адаптации детей.

Развитие устной речи у детей начальной школы является одной из важнейших задач современного образования. В условиях глобализации и растущих межкультурных связей знание иностранных языков стало необходимостью, а устная речь, как основное средство общения, играет ключевую роль в формировании языковой компетенции. Это подчеркивает актуальность поиска эффективных методов обучения.

На этапе начальной школы дети активно формируют свою личность и социальные навыки. Устная речь помогает им выражать мысли, чувства и идеи, что способствует развитию уверенности и коммуникативных навыков. Использование мультфильмов создает комфортную атмосферу для обучения, что особенно важно для младших школьников.

Обучение устной иноязычной речи у младших школьников – это ключевая составляющая процесса изучения иностранного языка. В этом возрасте дети обладают высокой способностью к усвоению новых языков, что делает их обучение особенно эффективным.

Младшие школьники (возраст 6-10 лет) имеют свои уникальные психологические и когнитивные характеристики, а именно стоит выделить:

1. Игровая деятельность: дети этого возраста учатся через игру. Игровые элементы в обучении помогают удерживать внимание и делают процесс обучения более увлекательным [5, с. 77].

2. Эмоциональная восприимчивость: младшие школьники эмоционально реагируют на окружающий мир. Использование ярких образов, персонажей и ситуаций из жизни помогает установить связь с изучаемым материалом.

3. Подражание: дети склонны подражать взрослым и сверстникам. Это может быть использовано для развития произношения и интонации.

Рассматривая наиболее часто встречающиеся методы обучения устной иноязычной речи младших школьников можно выделить особо важные на наш взгляд.

Коммуникативный метод акцентирует внимание на использовании языка в реальных ситуациях общения. Учащиеся вовлекаются в диалоги, ролевые игры и другие формы взаимодействия, что способствует развитию навыков устной речи.

Проектная деятельность, связанная с изучаемым языком, помогает детям интегрировать новый словарный запас и грамматические конструкции в свою речь. Например, создание плакатов на иностранном языке.

Использование мультимедиа, таких как анимационные фильмы, песни и интерактивные приложения, могут значительно обогатить процесс обучения. Они предоставляют детям возможность слышать язык в естественных условиях и развивать навыки восприятия на слух [3, с. 356].

В последние годы наблюдается значительный рост интереса к использованию мультфильмов как инструмента для обучения иностранным языкам, особенно среди детей начальной школы. Мультфильмы, благодаря своей яркой визуализации, увлекательным сюжетам и запоминающимся персонажам, становятся мощным средством для развития устной речи. С учетом современных технологий, таких как интерактивные платформы, мобильные приложения и онлайн-ресурсы, обучение становится более доступным и эффективным [2, с. 103].

Мультфильмы предоставляют богатый контекст для изучения языка. Они содержат разнообразные лексические и грамматические конструкции, которые могут быть легко усвоены детьми через повторение и ассоциации. Обучение устной речи с помощью мультфильмов проходит в несколько этапов, что позволяет полностью вовлечь детей в процесс изучения языка и обеспечить глубокое понимание материала (рис. 1). Визуальные образы помогают учащимся лучше понять и запомнить новые слова и выражения. Например, яркие персонажи и их действия могут служить опорой для объяснения сложных понятий, что делает процесс обучения более интуитивным [4, с. 32].

Современные технологии открывают новые горизонты для использования мультфильмов в образовательном процессе. Платформы, специализированные образовательные сайты, предлагают широкий выбор мультфильмов на разных языках. Учителя могут использовать эти ресурсы для создания интерактивных

уроков, где дети не только смотрят мультики, но и участвуют в обсуждениях, выполняют задания и взаимодействуют друг с другом.




Рис. 1. Этапы обучения устной речи с использованием мультфильмов

Примерами использования новых технологий могут служить:

1. Интерактивные задания: после просмотра мультфильма учащиеся могут выполнять интерактивные задания на платформах, таких как Kahoot или Quizlet. Это позволяет закрепить изученный материал в игровой форме.

2. Мобильные приложения: приложения для изучения языков, такие как Duolingo или Memrise, могут интегрировать элементы мультфильмов в свои курсы, предлагая пользователям изучать язык через увлекательные истории и персонажей.

Мультфильмы не только обучают языку, но и знакомят детей с культурными традициями стран, где этот язык является основным. Это способствует формированию межкультурной компетенции, необходимой для успешного общения. Дети учатся уважать и понимать другие культуры, что является важным аспектом их социального развития [1, с. 221].

Использование мультипликационных фильмов в процессе обучения иностранным языкам открывает новые возможности для развития устной речи у детей начальной школы. В сочетании с новыми технологиями, такими как интерактивные задания и мобильные приложения, обучение становится более увлекательным и эффективным. Важно продолжать исследовать и внедрять инновационные методы, чтобы сделать процесс обучения интересным и доступным для всех учащихся.

### *Список литературы*

1. Андерсен Б. Б. Мультимедиа в образовании // Информационные технологии в образовании. М. : Дрофа, 2007. 221 с.

2. Казакова Е. А. Мультфильмы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся начальной и средней ступеней. URL: https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/03/20/multfilmy-kak-sredstvo-razvitiya-kommunikativnoy

3. Никитенко З. Н. Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе. М. : Прометей, 2019. 356 с.

4. Терехов И. В. Об использовании фильмов для изучения английского языка и речевого поведения его носителей // Вестник ТГУ. 2009. № 3 (71). С. 32–34.

5. Чудочина Т. П. Игра в обучении школьников иностранному языку // Актуальные вопросы современной педагогики (III) : сб. науч. тр. Уфа : Лето, 2013. С. 76–78.

# ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

***Д. А. Серикова, Е. В. Рыжова***

**Аннотация.** Посвящена методическому анализу эффективности использования немецких сказок для развития навыков говорения у учащихся 5–6 классов. Рассматривается потенциал использования немецких сказок как эффективного средства развития навыков говорения. Анализируются лингводидактические возможности сказок, их влияние на мотивацию учащихся и предлагаются конкретные методические приемы, способствующие активизации речевой деятельности.

**Ключевые слова**: немецкий язык, младшие школьники, говорение, сказки, методический анализ, эффективность обучения, коммуникативная компетенция, дидактические материалы

В современном мире владение иностранными языками, в частности немецким, является важным компонентом успешной социализации и профессиональной реализации. Одной из ключевых целей обучения иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции, включающей умение выражать свои мысли, понимать собеседника и участвовать в диалоге. На ранних этапах обучения, особенно в 5–6 классах, важно создать положительную мотивацию и пробудить интерес к изучению иностранного языка, используя аутентичные и увлекательные материалы.

Сказки, как отмечает И. Л. Бим, «являются одним из таких материалов, обладающих значительным лингводидактическим потенциалом» [1, с.133]. Использование сказок на занятиях по немецкому языку может стать эффективным средством развития навыков говорения у учащихся 5–6 классов, поскольку они предлагают аутентичный язык, образность и культурную специфику, способствуя активизации речевой деятельности и формированию позитивного отношения к изучению языка. Сказки представляют собой ценный лингводидактический ресурс, обладающий высоким потенциалом для развития навыков говорения у младших подростков [3, с. 47].

Сказки на уроке немецкого языка являются неотъемлемой частью немецкой культуры и обладают значительным лингвистическим и культурологическим потенциалом. Эффективность использования сказок в обучении иностранным языкам основывается на принципах когнитивно-коммуникативной теории обучения [6, с. 111]. Согласно этой теории, языковое обучение должно быть ориентировано на развитие как языковых навыков, так и коммуникативной компетенции. Сказки способствуют этому благодаря следующим факторам:

- Повышение мотивации

Захватывающие сюжеты, яркие персонажи и эмоционально насыщенный язык сказок стимулируют интерес учащихся к изучению языка. Высокая мотивация является ключевым фактором успешного обучения.

- Развитие лексико-грамматических навыков

Повторение лексических единиц и грамматических конструкций в контексте увлекательного сюжета способствует их лучшему запоминанию и усвоению.

- Формирование коммуникативной компетенции

Сказки создают естественную коммуникативную среду, в которой учащиеся могут практиковать различные виды речевой деятельности – говорение, аудирование, чтение и письмо. Ролевые игры, драматизации и обсуждения сюжета способствуют развитию спонтанной речи и умения общаться на немецком языке.

- Развитие креативности и воображения

Работа со сказками стимулирует творческое мышление и воображение учащихся. Они могут создавать свои собственные истории, пересказывать сюжеты, придумывать новые диалоги для персонажей, тем самым развивая навыки самостоятельного использования языка.

Сказки используют простой и понятный язык, доступный для понимания учащихся, но при этом отражающий реальную языковую среду.

- Разнообразная лексика

Сказки обогащают словарный запас учащихся, предлагая как повседневные слова, так и специфическую лексику, связанную с народными обычаями, фольклором и мифологией. «Овладение лексикой – один из важнейших компонентов коммуникативной компетенции», подчеркивает Н.Д. Гальскова. По её мнению, освоение лексики позволяет сформировать необходимые условия для общения на иностранном языке, корректно и чётко формулировать мысль, развивать когнитивные способности, развивать языковую личность как носителя определённой культуры [2, с. 156].

- Простые грамматические конструкции

В сказках используются преимущественно простые грамматические структуры, что облегчает понимание и усвоение грамматических правил.

- Культурный контекст

Сказки знакомят учащихся с культурой и традициями немецкоязычных стран, способствуя формированию межкультурной компетенции.

- Моральные ценности

Сказки часто несут в себе важные моральные ценности, такие как доброта, честность, справедливость, что способствует воспитанию нравственных качеств учащихся.

Сказки обладают сильным эмоциональным воздействием на учащихся и способствуют повышению их мотивации к изучению немецкого языка. Этому способствуют следующие факторы:

- Занимательный сюжет

Интересный и динамичный сюжет сказок увлекает учащихся и стимулирует их к активному участию в учебном процессе.

- Яркие персонажи

Сказки населены яркими и запоминающимися персонажами, с которыми учащиеся могут отождествлять себя.

- Эмоциональная окрашенность

Сказки вызывают сильные эмоции, такие как радость, грусть, страх, сочувствие, что способствует лучшему запоминанию лексики и грамматики.

- Возможность творчества

Сказки предоставляют широкие возможности для творческой деятельности, такой как инсценировка, сочинение продолжений, рисование иллюстраций [3, с. 45].

Для эффективного использования сказок в целях развития навыков говорения необходимо применять разнообразные методические приемы, направленные на активизацию речевой деятельности учащихся. К ним относятся:

- Чтение с обсуждением

Чтение сказки по частям с последующим обсуждением содержания, персонажей, морали. Учащиеся могут отвечать на вопросы учителя, выражать свое мнение, пересказывать отрывки.

- Ролевые игры

Инсценировка сказки, где учащиеся играют роли персонажей и ведут диалоги на немецком языке. Это способствует развитию спонтанной речи и умению использовать лексику и грамматику в контексте. С. В. Петрова подчеркивает, что «ролевые игры эффективно развивают диалогическую речь учащихся» [5, с.112].

- Пересказ

Пересказ сказки или ее отдельных эпизодов. Учащиеся могут пересказывать сказку от лица разных персонажей, изменять сюжет или добавлять новые детали.

- Сочинение продолжения

Учащиеся могут сочинять продолжение сказки, используя новую лексику и грамматику. Это способствует развитию творческого мышления и умению выражать свои мысли на немецком языке.

- Работа с иллюстрациями

Использование иллюстраций к сказкам для стимулирования речевой деятельности. Учащиеся могут описывать иллюстрации, придумывать истории, связанные с ними, отвечать на вопросы по содержанию иллюстраций.

- Использование аудио- и видеоматериалов

Прослушивание аудиозаписей сказок или просмотр экранизаций. Это способствует развитию аудитивных навыков и восприятию немецкой речи на слух.

Таким образом, использование сказок на уроках немецкого языка является эффективным и увлекательным способом развития навыков говорения у учащихся 5–6 классов. Лингводидактический потенциал сказок, их положительное влияние на мотивацию учащихся и разнообразие методических приемов, способствующих активизации речевой деятельности, делают сказки ценным ресурсом для обучения немецкому языку. Для достижения максимальной эффективности необходимо грамотно отбирать сказки, учитывать уровень владения языком учащихся, применять разнообразные методические приемы и создавать благоприятную атмосферу для обучения. При правильном подходе сказки могут стать мощным инструментом для развития навыков говорения и формирования устойчивого интереса к изучению немецкого языка.

### *Список литературы*

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: Опыт системного описания. М. : Русский язык, 1977. 288 с.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 336 с.

3. Иванов А. П. Использование сказок на уроках немецкого языка как средство развития коммуникативной компетенции у младших школьников // Педагогический вестник. 2018. № 2. С. 45–52.

4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 223 с.

5. Петрова С. В. Ролевые игры по мотивам сказок как средство развития диалогической речи на уроках немецкого языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2020. № 12. С. 112–120.

6. Littlewood W. Communicative language teaching: An introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 136 p.

# РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПРИЕМОВ В ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

***С. В. Степанова, В. О. Суворова***

**Аннотация.** Рассматривается актуальная проблема формирования навыков смыслового чтения на уроках иностранного языка в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта. Анализируется роль интерактивных приемов в достижении компетентностного подхода к обучению, и предлагаются конкретные методические рекомендации по их применению, учитывающие специфику преподавания иностранного языка и особенности когнитивного развития учащихся. Включает анализ теоретических основ смыслового чтения, описание различных интерактивных техник и практические примеры их использования на уроках иностранного языка.

**Ключевые слова**: смысловое чтение, интерактивные методы, иностранный язык, коммуникативная компетенция, критическое мышление, интерактивные приемы

В современном мире, где стремительно развиваются международные, культурные, экономические и политические связи, а также туризм и образовательный обмен, представителям различных профессий приходится не только обращаться к литературе на иностранных языках, но и взаимодействовать с людьми из других стран и культур через переписку для достижения своих целей. Кроме того, важно учитывать, что чтение способствует нравственному и духовному развитию человека, расширению его лингвострановедческих знаний и кругозора.

Таким образом, чтение обладает огромным воспитательным потенциалом, а при достаточном уровне владения иностранным языком открывает доступ к неограниченному источнику мировых знаний, которые могут быть недоступны на родном языке.

Одно из требований ФГОС – обучение на основе принципов метапредметности [4]. Связующим звеном всех учебных предметов является текст, понимание его смыслового содержания. В связи с этим появилось новое понятие – смысловое чтение. Смысловое чтение – это восприятия графически оформленной текстовой

информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей (А. А. Леонтьев). В концепции универсальных учебных действий смысловое чтение обозначено как:

1) Осмысление цели и выбора вида чтения в зависимости от цели;

2) Извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров;

3) Определение основной и второстепенной информации;

4) Свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публичного и официально-делового стилей;

5) Понимание.

В настоящее время интернет-ресурсы становятся ведущим технологическим инструментом, благодаря этому роль учителя возрастает, но меняется. Интерактивный подход – это относительно новый метод повышения эффективности обучения, создающий условия для комфортного взаимодействия учащихся.

Согласно определению М.В. Кларина, «интерактивное обучение» представляет собой процесс, который строится на прямом взаимодействии учащихся с учебной средой с целью приобретения нового опыта [5, с. 32].

В.К. Дьяченко рассматривает «интерактивное обучение» как метод познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия между участниками образовательного процесса, в ходе которого у них формируются навыки совместной деятельности. Этот подход базируется на принципе «все обучают каждого, и каждый обучает всех» [2, с. 120].

Т. С. Панина определяет «интерактивное обучение» как способ познания, реализуемый через формы совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия друг друга и свое собственное поведение, погружаясь в реальную атмосферу делового сотрудничества для решения задач [5, с. 34].

На основе приведенных определений можно сделать вывод, что интерактивное обучение основывается на активном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Стратегии развития смыслового чтения, как и методы формирования критического мышления, нацелены на воспитание вдумчивого читателя, способного анализировать, сравнивать, сопоставлять и оценивать как известную, так и новую информацию. В условиях современного темпа жизни становится очевидным, что доступ к информации и умение эффективно ее обрабатывать являются одними из ключевых факторов успеха.

Главным аспектом смыслового чтения является критическое мышление, способность анализировать информацию, выделять главное, оценивать достоверность источников и формулировать собственное мнение. На уроках иностранного языка формирование навыков смыслового чтения тесно связано с развитием коммуникативной компетенции, способности эффективно общаться на иностранном языке в различных ситуациях. ФГОС предъявляет высокие требования к развитию самостоятельности, креативности и критического мышления учащихся, что особенно важно для усвоения иностранного языка.

В современной методической литературе стратегии смыслового чтения определяются как сочетание приемов, направленных на восприятие и обработку текстовой информации. Эти приемы позволяют преобразовать информацию в личностно значимые смыслы, учитывая коммуникативно-познавательные цели

читателя [1, с. 88]. Среди приемов, используемых для выделения важной информации в тексте, особое внимание уделяется подчеркиванию, созданию записей и резюмированию.

Смысловое чтение – это активный, целенаправленный процесс, включающий в себя несколько этапов: предварительная подготовка, активное чтение с использованием различных стратегий, понимание и интерпретация информации, анализ и синтез полученных данных, а также рефлексия.

Многочисленные исследования подтверждают значимость подчеркивания в процессе чтения. Эксперимент, проведенный Р. Л. Фоулером и А. С. Баркером, показал, что учащиеся, подчеркивающие ключевые слова и фразы во время чтения, запоминали больше информации, чем те, кто этого не делал [1, с. 46]. Хотя эксперимент также выявил, что такое «замедленное чтение» с выделением важных элементов занимает больше времени, чем чтение без использования подобных приемов, оно значительно улучшает понимание текста, помогает определить его основной смысл и авторский замысел. Выделение ключевых слов и фраз в сочетании с ведением записей способствует более глубокому осмыслению прочитанного материала.

Ученые Дж. Дайэр, Дж. Райли и Ф. Екович считают резюмирование неотъемлемой частью стратегий смыслового чтения [6, с. 31]. Ш. Бальштэдт подчеркивает необходимость представления длинного текста в виде краткого резюме, своего рода сжатой «выжимки» для лучшего запоминания и обработки информации [6, с. 32]. По мнению автора, для эффективного резюмирования необходимо выполнить следующие действия:

1) выбрать наиболее важную информацию;

2) отбросить второстепенные детали;

3) сформулировать главную мысль каждого абзаца в одном предложении.

Таким образом, эффективное смысловое чтение предполагает использование целого набора стратегий и приемов, включая выделение ключевой информации, ведение заметок и создание кратких резюме, что позволяет достичь глубокого понимания текста и преобразовать полученную информацию в личностно значимый смысл. Для эффективного формирования навыков смыслового чтения на уроках иностранного языка можно использовать разнообразные интерактивные приемы. Они способствуют активному вовлечению учащихся в процесс обучения, развитию коммуникативных и когнитивных навыков, повышению мотивации. Рассмотрим некоторые из них:

*1) Think-Pair-Share (Подумай – обсуди – поделись):* Учащиеся сначала самостоятельно размышляют над вопросом, затем обсуждают его в парах и, наконец, делятся своими ответами с классом.

*2) Jigsaw (Разрезная картинка):* Текст разделяется на части, каждая группа читает и анализирует свою часть, а затем объединяется для составления целостной картины.

*3) Debates (Дебаты):* Учащиеся делятся на две группы и отстаивают противоположные точки зрения по проблеме, поднятой в тексте.

*4) Role-Playing (Ролевые игры):* Учащиеся входят в роли персонажей из текста, что помогает им лучше понять их мотивацию и действия.

*5) Drama Techniques (Драматические техники):* Использование элементов театрализации (импровизация, чтение по ролям) для более глубокого погружения в текст.

*6) Collaborative Projects (Коллективные проекты):* Создание презентаций, видеороликов, постеров на основе прочитанных текстов.

*7) Web Quests (Веб-квесты):* Задания, предполагающие поискинформации в интернете и ее анализ.

Таким образом, стратегии развития смыслового чтения, подобно технологиям развития критического мышления, формируют навык вдумчивого чтения, предполагающего анализ, сравнение, сопоставление и оценку как новой, так и уже известной информации.

***Список литературы***

1. Гальскова Н. Д. Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в России // Иностранные языки в школе. 2006. № 11/12. С. 9.

2. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М. : Просвещение, 1991. 192 с.

3. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. № 6. С. 32–40. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie/viewer

4. Сапа А. В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 23–42.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/

6. Яшина Т. Р., Чернякова Ю. С. Интерактивные методы обучения чтению на уроках английского языка в средней школе // Концепт. 2021. № 4. С. 34–45. URL: http://e-koncept.ru/2021/211020.htm

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

***А. М. Стукалкина, Н. А. Аверьянова***

**Аннотация.** Рассматриваются стихотворения, их классификация и характеристика. Исследуется влияние использования стихотворений на обучение младших школьников и примеры их внедрения.

**Ключевые слова**: стихотворение, рифма, языковые навыки, развитие памяти и мотивации, младшие школьники

В условиях глобализации и усиливающегося межкультурного взаимодействия владение иностранными языками становится неотъемлемой частью образования. В современных реалиях все больше возникает необходимость совершенствования методических подходов к обучению иностранному языку, так как традиционные методы, основанные преимущественно на механическом запоминании лексики и грамматических конструкций, нередко вызывают у учащихся трудности в освоении материала и снижение интереса к изучению языка. В связи с этим особое внимание в методике преподавания английского языка уделяется поиску эффективных средств и методов, способствующих повышению мотивации учащихся и формированию у них устойчивых языковых навыков. Одним из таких средств является использование стихотворений, которые благодаря своей ритмической и рифмованной структуре обладают высокой обучающей ценностью.

Стихотворение – небольшое поэтическое произведение в стихах [5]. Многими учеными данный термин трактуется как форма художественного текста, организованная в соответствии с определёнными метрическими, ритмическими и рифмовыми принципами [1, с. 32]. Стихотворение представляет собой особую форму вербального выражения, обладающую специфической структурной и семантической организацией. В отличие от прозаических текстов, поэтическое произведение характеризуется высокой степенью экспрессивности, ритмической организованностью и образностью.

С точки зрения методики преподавания иностранных языков, стихотворение можно рассматривать как средство формирования фонетической, лексической и грамматической компетенций учащихся. Благодаря ритмической организации и повторяемости языковых элементов стихотворный текст способствует автоматизации языковых структур, развитию памяти и совершенствованию произносительных навыков. Исследования в области когнитивной лингвистики также подтверждают, что ритм и рифма упрощают процесс запоминания и способствуют лучшему усвоению языковых единиц.

Классификация стихотворений может основываться на различных критериях, включая структурные особенности, тематическое содержание и функции в образовательном процессе. В контексте обучения английскому языку целесообразно выделять следующие основные типы стихотворений:

1. Рифмованные стихи – тексты, основанные на системе созвучных окончаний, обеспечивающих гармоничность восприятия. Их использование в учебном процессе способствует развитию фонематического слуха и способности распознавания звуковых закономерностей.

2. Рифмованные считалки и скороговорки способствуют развитию произносительных навыков и беглости речи и используются для отработки сложных звуков и интонационных моделей, например: “Peter Piper picked a peck of pickled peppers”.

3. Детские стишки и песенки (Nursery Rhymes) – простые, ритмичные стихи с повторяющимися структурами, способствующие формированию базовых лексико-грамматических навыков, например: “Twinkle, Twinkle, Little Star”, “Humpty Dumpty”.

4. Лимерики и шуточные стихи обладают ярко выраженной ритмической структурой и элементами игровой составляющей, что делает их особенно привлекательными для младших школьников. Они способствуют развитию креативного мышления и повышению интереса к изучению языка [3].

Более того, поэтические тексты способствуют развитию всех ключевых языковых навыков: фонетических, лексических, грамматических и коммуникативных.

На начальном этапе обучения большое внимание уделяется развитию фонетических навыков. При работе над стихотворениями важно помнить, что их нужно озвучивать, так как это помогает улучшить слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки. От того, как ученик воспринимает речь носителя языка, насколько правильно он ее понимает, зависит его дальнейшее обучение. Эти навыки помогут ему выражать свои собственные мысли на английском языке. Слухо-произносительные навыки помогают в распознавании отдельных фонем, синтагм, слов и словосочетаний. Благодаря этому навыку, ребенок учится правильно артикулировать звуки, интонировать и ставить ударения в словах. Ритмико-интонационные навыки подразумевают под собой знание особенностей пауза-

ции и темпа высказываний, так как фонетические правила родного языка могут отличаться от правил изучаемого. Для формирования этих навыков отлично помогают озвученные стихотворные тексты. Следует отметить, что этот способ является менее стандартным способом обучения, поэтому дети воспринимают его с наибольшей легкостью, но при этом он не менее эффективен в изучении английского языка. Также важно определить последовательность действий при работе над стихотворением. Первым делом следует интонационно-фонетически представить стихотворный текст ученикам, после чего проверить, насколько дети поняли текст, задав им вопросы. Затем можно обратиться к хоровой отработке текста с соблюдением стихотворного ритма. Далее идет индивидуальная работа. Учащийся самостоятельно читает стихотворение, стараясь соблюсти все фонетические нормы [3, с. 627].

Например, одним из эффективных стихотворений для формирования фонетических навыков является рифмованный детский стишок:

“Betty Botter bought some butter,
But she said the butter’s bitter.
If I put it in my batter,
It will make my batter bitter” [4].

Работа со стихотворением включает:

- Прослушивание и повторение (моделирование правильного произношения).
- Выделение ключевых звуков ([b] и [t] в данном случае) и их тренировка.
- Ритмическое проговаривание с акцентом на ударные слоги.
- Игровые задания, например, соревнование на скоростное чтение без ошибок.

Также стихотворения используются для развития лексических навыков. Стихотворные тексты содержат разнообразные языковые единицы в естественном контексте. Поэтому расширению и закреплению словарного запаса может поспособствовать внедрение тематических рифмовок. Например, при изучении темы «Внешность» можно использовать рифмовки, при этом мы также повторяем тему «Числительные»:

Ten little fingers,
Ten little toes,
Two little ears
And one little nose,
Two little eyes
That shine so bright,
One little mouth
To kiss Mummy “Good night!”

В ходе работы над формированием лексических навыков важно помнить не только об активной лексике, но и пассивной. Не всю лексику из произведения ученик будет использовать в дальнейшем, но её изучение поможет ему расширить свой словарный запас [6, с. 49].

Немаловажным является развитие грамматических навыков учащихся. Стихотворения представляют собой естественные образцы грамматических конструкций в контекстуальном употреблении. Ритмическая структура текста способствует лучшему запоминанию сложных грамматических форм, времен глаголов и синтаксических моделей. Это особенно важно для младших школьников, у которых доминирует механическая память [2, с. 34].

Овладение грамматикой также важно, как и формирование фонетических навыков. Во время работы над стихотворениями освоение грамматических правил происходит как осознанно, так и неосознанно [2, с. 33]. Грамматика для учащегося иногда становится рутинной работой, а для младших школьников тем более требуется креативный подход, основанный на игровом механизме. Чтобы облегчить этот процесс, необходимо разнообразить работу над материалом. Грамматические рифмовки отлично помогают запомнить грамматические конструкции иностранного языка. Например, глагол to be:

Если кто-то есть какой-то
Не забудь поставить is:
Петя рослый – Pete is tall
Ящик мал – The box is small [7].

Несмотря на то, что подготовка к урокам с использованием литературного текста занимает больше времени, чем обычно, не стоит пренебрегать ими. Уроки с использованием стихотворного текста содержат в себе богатый материал по формированию фонетических, грамматических и лексических навыков.

***Список литературы***

1. Дьяченко Н. П. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока английского языка // Педагогический вестник. 2004. № 3. С. 30–33.

2. Жупанова Ю. Л. Формирование грамматических навыков на основе поэтического текста // Иностранные языки в школе. 2010. № 5. С. 33–36.

3. Маргарян Н. Д. Стихотворный текст как средство формирования языковых навыков на уроках английского языка в младшей школе // Молодой ученый. 2020. № 23 (313). С. 627–629. URL: https://moluch.ru/archive/313/71164/ (дата обращения: 27.02.2025).

4. Нехорошева А. В. English&Deutsch. Стихи и рифмовки на уроках иностранного языка : практ. пособие. М. : АРКТИ, 2006. 48 с.

5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : Азбуковник, 2003. 943 с.

6. Рачок Т. П. Работа над стихотворениями на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 48–55.

7. Фурсенко С. В. Грамматика в стихах. Веселые грамматические рифмовки английского языка. М. : Каро, 2018. 160 с.

# ИГРА КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ КРУГОЗОРА ШКОЛЬНИКОВ О МЕНТАЛИТЕТЕ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТРАН

***В. О. Суворова, Д. А. Полякова***

**Аннотация.** Посвящена вопросам расширения кругозора школьников о менталитете англоговорящих стран посредством игры. Говорится о формировании лингвострановедческой компетенции в процессе обучения английскому языку, о важности преподавания страноведческого материала для изучения языка, предложен один из способов преподавания страноведческого материала, а именно посредством обучающей игры, а также представлена авторская разработка игры «Guess the holiday».

**Ключевые слова**: культура, язык, лингвокультуроведение, лингвострановедение, лингвокультурология, игра

Культура каждой нации богата, интересна и уникальна. В ней отражается история, характер, взгляды и убеждения народа. Свое отражение культура находит в языке, ведь «язык – зеркало культуру, сокровищница, кладовая, копилка культуры» [5]. Следовательно, чтобы познать язык, надо окунуться в культуру, а, чтобы познать культуру, нужно приглядеться к языку. Для того чтобы лучше понять другой народ, быть способным вести разговор на английском языке, чтобы вступать в коммуникацию с представителями другой культуры, недостаточно владеть только языковой и речевой компетенциями, необходимо также овладеть лингвострановедческой компетенцией.

Проблема формирования лингвострановедческой компетенции в процессе обучения английскому языку является крайне важной, ведь введение данных о культуре страны и языка в целом не только расширяет кругозор, но и способствует формированию коммуникативной компетентности обучающихся. Вышесказанное дает возможность утверждать, для того, чтобы свободно общаться на языке, недостаточно знать основы грамматики или владеть определенным лексическим запасом, важно изучить его культуру, национальные традиции и обычаи [4, с. 28; 5, с. 3].

Говоря о расширении кругозора обучающихся и овладении английским языком хотелось бы отметить ученых, которые внесли вклад в решение данной проблемы. Проблема связи страноведения с обучением иностранному языку стала особенно активно обсуждаться в системах образования разных стран во второй половине XX века. Как указывает В. П. Фурманова в своей работе «Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам» немецкие исследователи H. Herde, E.Kirsch, H. Uhleman внесли весомый вклад в развитие страноведческой проблематики, накопившие плодотворный опыт с точки зрения разработки теоретических вопросов. По их мнению, объектом лингвокультурологии является исследование взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в процессе их функционирования, а предметом – материальная и духовная культура в ее существовании и функционировании, созданная человеком. По их мнению, в самой тесной взаимосвязи с лингвокультурологией находится лингвострановедение, так как они имеют общий предмет исследования [8, с. 32–33].

«Лингвокультурология», по мнению В. А. Масловой, «исследует еще и мифологизированные языковые единицы (архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке); паремиологический фонд языка (пословицы и поговорки); фразеологический фонд языка; эталоны стереотипы, символы; метафоры и образы языка; стилистический уклад языков; речевое поведение и речевой этикет» [3, с. 48].

По мнению Г. Д. Томахина, «термин «лингвострановедение» подчёркивает, что это направление, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка» [6; 7]. Из вышесказанного видно, что особое место в обучении английскому языку должно отводиться изучению традиций, обычаев, праздников, это способствует овладению языком.

Как известно праздники – это часть культуры любой страны. На уроках английского языка обсуждаются традиции и праздники англоговорящих стран. Многие знают о таких праздниках как День благодарения, Пасха, Хэллоуин, Рождество… Но это лишь малая часть существующих праздников. Есть много других праздников, отражающих традиции и культуру англоговорящих стран. К сожале-

нию, многие обучающиеся не слышали о таких праздниках как, например, Festival of chimney sweeps или Groundhog Day.

Для того чтобы заинтересовать школьников, мы посчитали целесообразным разработать игру и в игровой форме рассказать не только о всех известных праздниках, но и малоизвестных, но достаточно интересных с точки зрения культуры. Так появилась игра под названием «Guess the holiday». Перед тем как рассказать о нашей игре и объяснить правила, давайте разберёмся, что же такое игра, какие игры бывают и зачем они нужны?

Каждый из нас любит играть, независимо от возраста, пола, национальности или религии. Игра сопровождает нас с самого рождения. По мнению Л. С. Выготского, игра – «ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста» [1, с. 40].

Существует множество игр, отвечающих интересам и потребностям разных групп людей. Известно, что теоретические знания без практического применения имеют малую ценность. Игра позволяет отработать ту или иную тему в увлекательной и непринужденной форме. А так как человеческая память имеет свойство хранить эмоционально окрашенные события, игра обеспечивает более успешное запоминание изученного материала. Считаем возможным утверждать, что игра способствует обучению английского языка, т.е. формированию языковой компетенции. Игра способствует развитию у школьников коммуникативных способностей: выражать свои намерения и коммуникативные потребности таким образом, чтобы их понимал партнер по коммуникации; аналитических способностей: критически воспринимать, сравнивать и сопоставлять языковую и культурную картины мира собственного народа и народа страны изучаемого языка; эмпатии: войти в положение взаимодействующего партнера и раскрыть его ожидания от общения; толерантности: терпимости к проявлениям чужой культуры в манерах, стиле и образе жизни, традициях и обрядах, отличных от родной культуры [2, с. 54].

Являясь учебной моделью межличностного группового общения, специфической организационной формой обучения устно-речевому общению, основанному на коммуникативном принципе, игры легко вписываются в рамки урока английского языка и кроме всего прочего, доставляют учащимся неподдельное чувство удовлетворения и радости, так как она непременно проводится в доброжелательной, творческой атмосфере [2, с. 53].

Игр для изучения английского языка великое множество. За основу нашего проекта игры «Guess the holiday» нами была взяты всем известные игры «Фанта» и «Крокодил». Эти игры известны обучающимся, они в них часто играют на русском языке, следовательно, знают правила и охотно принимают в них участие.

Игра рассчитана на 4–16 человек.

Правила игры:

– выбирается ведущий и участники;

– ведущий предлагает каждому из участников по очереди вытянуть карточку и выполнить указанное на ней задание;

– игрок выполняет задание, указанное в карточке.

Игра содержит 40 карточек. Задания на карточках разбиты на 4 вида DESCRIBE, SHOW, ANSWER THE QUESTION, DRAW по цвету. Карточки зеленого цвета предлагают обучающимся описать символ одного из 10 праздников словами. Другие игроки должны отгадать. Карточки голубого цвета предлагают показать символ одного из праздников. Игроки должны отгадать символ либо традицию празднования праздника. Карточки желтого цвета содержат вопрос

о самом празднике детально (когда, где и как празднуется тот или иной праздник, какие символы этого праздника). Игрок, вытянувший такую карточку, отвечает на вопрос сам. Карточка фиолетового цвета подразумевает, что рисует символ праздника, а другие игроки угадывают его. Игрок, отгадавший символ или правильно ответивший на вопрос, забирает карточку себе. Побеждает тот, кто больше карточек соберет. Также есть банк данных (это своего рода подсказка, которой может воспользоваться игрок). На отдельно заготовленных картах находится основная информация о праздниках в виде опорных ключевых слов. Ими пользоваться можно во время игры.

В заключении хотелось сказать, что знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации – это то, что должен уметь каждый обучающийся, ведь знание культуры – залог успешного общения и с этим нельзя не согласиться. Использование игр для изучения английского языка – это оптимальный способ вызвать у учеников интерес к занятиям и поддерживать его в течение длительного времени. Основными преимуществами этого метода являются интерактивность, ненавязчивость, разнообразие, лёгкость использования, запоминание пройденного материала.

В рамках разработки игры «Guess the holiday» нами были изучены следующие праздники и особые дни, которые празднуются в США и Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии: Thanksgiving Day, Easter, Halloween, Christmas, Guy Fawkes' Night, Queen Elizabeth's birthday, Festival of chimney sweeps, Groundhog Day, Saint Patrick's Day.

Игра «Guess the holiday» может быть использована на уроках английского языка, во внеклассных занятиях, а также в качестве настольной игры с друзьями. Она расширяет знания учащихся о культуре (праздниках и обычаях) США и Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии и способствует эффективному изучению материала и овладению английским языком.

### *Список литературы*


1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 42.
2. Давыдова З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2010. № 6. С. 53–56.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 208 с.
4. Суворова В. О. Знание культуры страны – залог успешного общения // Современные направления в лингвистике и преподавании языков : материалы Междунар. науч.-практ. конф. М. : Изд-во МНЭПУ, 2007. Т. 2 . С. 28–32.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово/Slovo, 2000. 624 с.
6. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 22.
7. Томахин Г. Д. Культура стран английского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 25.
8. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. 122 с.

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

***В. В. Сурова, Т. А. Разуваева***

**Аннотация.** Обучение говорению на иностранном языке в старших классах является важной задачей, требующей учета возрастных, психологических и социальных особенностей учащихся. Старшеклассники обладают определенным уровнем языковой подготовки, что позволяет переходить к более сложным формам коммуникации, однако они сталкиваются с рядом трудностей, мешающим говорить на иностранном языке. Для успешного обучения важно создание комфортной атмосферы, ориентация на реальные жизненные ситуации и учет индивидуальных особенностей учащихся.

**Ключевые слова**: обучение говорению, иностранный язык, старшеклассники, диалог, монолог, полилог, психологический дискомфорт, словарный запас, возрастные особенности

Обучение говорению на иностранном языке является одной из ключевых задач в старших классах. В этом возрасте учащиеся уже обладают определенным уровнем языковой подготовки, что позволяет перейти к более сложным аспектам коммуникации. Однако старшеклассники сталкиваются с рядом трудностей, связанных с психологическими, социальными и когнитивными особенностями возраста.

Целью обучения говорению является овладение учащимися умением выражать мысли в устной форме.

В зависимости от формы речи говорение может быть диалогическим либо монологическим. Не исключена возможность полилога (разговор между несколькими лицами) [4].

Говорение в отечественной и зарубежной методике трактуется как сложное интегрированное умение [1], процесс овладения которым сопряжен с рядом трудностей, таким как, например, психологический дискомфорт, нехватка словарного запаса, который необходим для осуществления устной речи, а также использование родного языка.

Психологический дискомфорт связан с тем, что, в отличие от других видов речевой деятельности, говорение подразумевает под собой достаточную раскрепощённость ученика перед аудиторией. Часто учащиеся испытывают психологический дискомфорт, пытаясь говорить на иностранном языке, так как боятся совершить ошибку, боятся критического отношения окружающих, а некоторые и вовсе боятся привлечь к себе лишнее внимание в силу особенностей характера.

Что касается нехватки словарного запаса, часто на уроке можно услышать, что учащийся жалуется на то, что ему нечего сказать на определённую тему, у него нет мыслей, которые можно воспроизвести, даже если он не испытывает психологических трудностей.

Говоря про использование родного языка, можно отметить, что в группах, где все или несколько человек говорят на одном языке, возникает тенденция к его использованию. Возможно, кто-то из учащихся хочет и пытается говорить на иностранном языке, но, когда слышит, что люди вокруг него говорят на родном языке, возникает ощущение неестественности говорения на иностранном языке. Говоря на родном языке, учащийся не будет привлекать к себе лишнее внимание [6].

Следовательно, основная задача учителя иностранного языка состоит в создании комфортной атмосферы на уроке, в которой учащиеся готовы рисковать и экспериментировать с языком [5].

Успешность обучения говорению зависит также от индивидуально-возрастных особенностей учащихся.

Старший школьный возраст (16–17 лет) характеризуется интенсивным развитием личности, однако это развитие асинхронное и неравномерное как в межличностном, так и во внутриличностном плане [2]. После бурных скачкообразных этапов интенсивного физического роста в подростковом периоде старшеклассники вступают в более спокойную фазу. Для них характерна готовность к значительным физическим и умственным нагрузкам. В то же время для старшеклассников типичны трудности эмоционального и поведенческого плана, внутриличностные и межличностные конфликты. Причиной может быть несоответствие между физическим и психическим развитием.

У старшеклассников складываются свои принципы поведения, свои ценности, что приводит к дифференциации интересов. Это оказывает влияние и на отношение к различным учебным предметам – оно становится более избирательным.

Зачастую старшеклассники по-разному относятся к учебному предмету «Иностранный язык» – некоторые учащиеся понимают его значимость для своей будущей профессии, даже если не планируют ее связывать с изучением иностранных языков; другие перестают быть вовлечёнными в процесс обучения на уроках иностранного языка, мотивируя это тем, что они не планируют связывать свою будущую профессиональную деятельность с этой сферой; для третьих иностранный язык является профильным, такие учащиеся прикладывают много усилий для его изучения. Поэтому учитель может столкнуться с тем, что в одном классе учатся учащиеся с различным уровнем мотивации. Обучающая дискуссия способствует решению этой проблемы, так как возможность подискутировать, высказать свою точку зрения соответствует потребностям старшеклассников, что обусловлено их психологическими особенностями [2].

В старших классах учащиеся начинают понимать, что владение иностранным языком открывает перед ними новые возможности для общения, учебы, а также будущей карьеры. Поэтому важно, чтобы уроки иностранного языка, в частности говорения, были ориентированы на реальные жизненные ситуации, такие как обсуждение актуальных тем, участие в дебатах.

Также следует отметить, что старшеклассники уже владеют достаточной базой языковых знаний и комплексом речевых умений. Однако больший результат в развитии устной речи приходится именно на старшие классы, что обусловлено ростом произвольности познавательных процессов (запоминание, осознание, смысловая группировка материала, опора на мыслительную деятельность в учебном процессе), а также ростом произвольности психических процессов (навыки самоорганизации, самокритичность, рефлексия). Учет этих особенностей позволяет подобрать наиболее эффективные приемы обучения говорению старшеклассников.

Итак, мышление старшеклассников, с одной стороны, становится детализирующим, с другой, связывающим, генерализирующим, способным работать пла-

номерно и по правилам. Уровень знаний отличается относительно высоким культурным уровнем и кругозором, определившимися склонностями и интересами, умением сосредоточиться. Успешное обучение говорению связано у учащихся этого возраста с более совершенной организацией материала (классификация явлений по признакам, ассоциативным и смысловым полям, группировки, применение различных основ и ориентиров). Наблюдается отказ от автоматического заучивания, воспроизведение текстов нередко связано с полным преобразованием информации. Особый интерес вызывает проблематика человеческих взаимоотношений, таких тем и текстов, которые позволили бы сопоставлять разные точки зрения, высказывать собственные суждения, спорить и дискутировать [3]. На данном этапе обучения возможно обучать школьников и более сложным видам говорения, например, устным связным высказываниям на более сложные проблемы, в том числе по проблемам проектной работы.

Таким образом, обучение говорению на иностранном языке в старших классах представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует учета возрастных, психологических и социальных особенностей учащихся. Старшеклассники обладают определенным уровнем языковой подготовки, что позволяет переходить к более сложным формам коммуникации. Однако они сталкиваются с рядом трудностей, включая психологический дискомфорт, нехватку словарного запаса и склонность к использованию родного языка. Эти проблемы могут быть преодолены благодаря созданию комфортной атмосферы на уроках, где учащиеся чувствуют себя уверенно и готовы экспериментировать с языком. Успешность обучения говорению во многом зависит и от учета индивидуальных особенностей старшеклассников, их мотивации и уровня языковой подготовки. В этом возрасте учащиеся начинают осознавать практическую значимость владения иностранным языком для будущей карьеры и личностного роста, что делает важным ориентацию уроков на реальные жизненные ситуации и актуальные темы. Учет возрастных особенностей, таких как развитие произвольности познавательных процессов, способность к рефлексии и критическому мышлению, позволяет моделировать более сложные ситуации речевого общения, к примеру, обсуждение подготовки к выполнению проектной работы.

### *Список литературы*


1. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
2. Кагермазова Л. Ц. Возрастная психология : учебник. Уфа, 2020. 276 с.
3. Филатов В. М. Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов н/Д., 2004. 413 с.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования. М. : Академия, 2015. 288 с.
5. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford : Oxford University Press, 2005. 447 p.
6. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 375 p.

# ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В РАЗВИТИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

***А. С. Тарасова, Н. Ю. Костина***

**Аннотация.** Рассматриваются особенности формирования социокультурной компетенции старшеклассников на уроках английского языка посредством применения лингвострановедческого материала. В частности, описываются структурные компоненты социокультурной компетенции, актуальность ее совершенствования на старшем этапе обучения как результат по учебному предмету «Иностранный язык». Осуществлен анализ лингвострановедческого аспекта, изучены средства и проанализированы методы формирования социокультурной компетенции посредством аутентичных материалов, отражающих культурные особенности страны изучаемого языка.

**Ключевые слова**: социокультурная компетенция, лингвострановедческий аспект, аутентичные материалы, средства, методы

Изучение любого иностранного языка включает не только овладение навыками использования лексических, фонетических и грамматических структур в речевой деятельности, но и глубокое понимание культурных аспектов страны изучаемого языка. Исследование особенностей культуры иностранной среды, в настоящее время, стало важной частью образовательного процесса, наряду с развитием навыков устного общения.

Изучение английского языка невозможно без развития коммуникативной компетенции. И. Л. Бим, выдающийся педагог, даёт следующее определение: коммуникативная компетенция – это способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [1, с. 200]. Обладание этим знанием означает, что человек может и готов общаться в различных жизненных ситуациях. Умение эффективно общаться в любых обстоятельствах имеет большое значение. Оно включает способность ясно выражать свои мысли и убедительно аргументировать свою позицию. В связи с этим, в системе среднего образования коммуникативная компетенция занимает центральное место в языковом обучении.

Коммуникативную компетенцию следует рассматривать как многогранное образование, состоящее из ряда других компетенций: социокультурную, лингвистическую, социальную, лингвокультурологическую, учебную и компенсаторную [3, с. 13]. При этом особое внимание уделяется пониманию социокультурной компетенции.

Понятие социокультурной компетенции рассматривают как зарубежные ученые, так и отечественные, и все они схожи в своих формулировках. В данной статье мы принимаем определение, которое предлагает лингвист В. В. Сафонова. По ее мнению, социокультурная компетенция – это способность человека применять свои знания о социальных и культурных аспектах страны изучаемого языка в процессе общения; она включает в себя понимание различных общественных и культурных групп, а также умение использовать это понимание в коммуникации [5, с. 3]. Социокультурная компетенция является важным моментом для личностного развития учащихся. Студенты, обладающие развитой социокультурной компетенцией, должны не только обладать знаниями и навыками, но и глубоко понимать различные культуры и цивилизации, а также их нормы общения. Они

должны уметь правильно интерпретировать культурные явления и факты, а также применять эти знания для выбора эффективных стратегий взаимодействия как в личных, так и в профессиональных ситуациях, связанных с межкультурным общением в современном мире.

В. В. Сафонова также предложила свою структурную характеристику компетенции:

1. Лингвострановедческий аспект (понимание слов и выражений с культурной окраской; умение применять эту лексику в межкультурном общении);

2. Социолингвистический аспект (языковые особенности разных социальных групп; различия в языке между поколениями, полами и социальными слоями; диалектные особенности речи);

3. Социально-психологический аспект (знание сценариев поведения, обусловленных культурой и обществом; национальные особенности коммуникативных стратегий и техник);

4. Культурологический аспект (создание социокультурного, исторического и этнокультурного контекста) [4].

Одним из ключевых аспектов изучения иностранного языка является знакомство с культурой, историей и реалиями страны преподаваемого языка. Это помогает учащимся развить лингвострановедческий компонент, который является неотъемлемой частью социокультурной компетенции.

Лингвострановедение – это научное направление, которое сочетает изучение языка с получением знаний о стране, где этот язык является национальным. Его основная цель – развитие коммуникативной компетенции в межкультурном общении, включая правильное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов [2, с. 161].

Лингвострановедческий подход в процессе изучения иностранного языка ориентирован на получение определенных знаний в области языка и культуры, а также на совершенствование речевых и неречевых навыков общения. В рамках этого подхода важно использовать разнообразные лингвострановедческие материалы, обладающие дидактическими свойствами, которые способствуют развитию социокультурной компетенции у обучающихся. Такие материалы помогают учащимся улучшать их навыки межкультурного общения и углубить понимание культурных характеристик страны, язык которой они изучают.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования старшеклассники должны обладать следующими результатами по предмету «Иностранный язык»: овладение социокультурными знаниями и умениями: знать\понимать и использовать в устной и письменной речи наиболее употребительную тематическую фоновую лексику и реалии страны \ стран изучаемого языка; иметь базовые знания о социокультурном портрете и культурном наследии родной страны и страны \ стран изучаемого языка; проявлять уважение к иной культуре [6, с. 30]. Отсюда следует, что для овладения учащимися вышеперечисленными навыками на уроках иностранного языка необходимо использовать определенные средства и материалы.

Для достижения этой цели на уроках следует использовать аутентичные материалы, которые показывают социальные и культурные аспекты страны изучаемого языка. Важно, чтобы эти материалы были понятны и соответствовали уровню владения языком учащимися. Формирование социокультурной компетенции особенно важно на старшем этапе обучения, так как в этот период учащиеся до-

стигают достаточного уровня владения языком, позволяющего им воспринимать более сложную информацию о культуре страны изучаемого языка.

Основными средствами для совершенствования данной компетенции могут выступать следующие ресурсы:

1. Аутентичные материалы, которые включают в себя художественную литературу англоязычных авторов, позволяющие изучить культурные реалии и языковые особенности; статьи из газет и журналов, которые предлагают возможность ознакомиться с актуальными проблемами и тенденциями иноязычной страны; видео и аудиоматериалы, помогающие воспринимать живую речь носителей языка;

2. Использование цифровых технологий, таких как онлайн платформы (TED Talks); работа с интерактивными приложениями для изучения культуры и традиций.

Эффективное использование лингвострановедческого материала требует применения разнообразных методов и приёмов работы на уроках иностранного языка. Среди них можно выделить

метод проектной деятельности, предполагающий самостоятельное или групповое изучение старшеклассниками определённого аспекта культуры страны изучаемого языка (например, систему образования, традиционные праздники) и вследствие чего представить результаты в виде докладов и презентаций;

метод анализа аутентичных текстов – изучение и обсуждение классом и учителем отрывков из художественных произведений, газетных статей;

1) метод сравнительного анализа – сравнение различных общественных аспектов своей страны и страны изучаемого языка, результатом чего может стать представление сходств и отличий на английском языке;

2) просмотр и обсуждение фильмов и видеоматериалов, который предлагает обучающимся проанализировать различные ситуации общения, языковые особенности и невербальное поведение носителей языка.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции является важной составляющей обучения иностранному языку на старшем этапе. Использование лингвострановедческого материала позволяет сделать образовательный процесс более интересным, увлекательным и эффективным, способствуя развитию у учащихся коммуникативных навыков и способности к межкультурному взаимодействию. Для достижения наилучших результатов необходимо комплексное применение различных методов и приёмов, направленных на погружение в культуру страны изучаемого языка.

### *Список литературы*

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе // Проблемы и перспективы. 1988. 324 с.

2. Долбешкина Ю. В. Лингвострановедческий аспект немецкой лексики // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 2130. С. 161–165.

3. Коренева М. Р. Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе. Улан-Удэ : Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2009. 187 с.

4. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 233 с.

5. Сафонова В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. 2014. № 11. С. 2–13.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***А. С. Терехина, Е. В. Рыжова***

**Аннотация.** Посвящена использованию приёмов мнемотехники в процессе обучения иноязычной лексике в начальной школе. Представлена классификация мнемотехнических приёмов, рассматриваются примеры лингвистической мнемоники. Приведены и охарактеризованы ключевые факторы, влияющие на скорость и прочность запоминания новых лексических единиц учащимися.

**Ключевые слова**: обучение иностранному языку, мнемотехника, мнемоника, мнемонические приемы, иноязычная лексика

На сегодняшний день изучение иностранного языка имеет существенное значение на всех этапах образовательного процесса. Сферу образования затрагивают постоянные изменения, новые требования предъявляются и к характеру обучения. Теперь приоритетом образовательного процесса является воспитание многосторонней личности, раскрытие ее творческого потенциала, индивидуальных способностей. Одним из условий успешного овладения иностранным языком является качественное усвоение лексики. Простое зазубривание материала не является эффективным, именно поэтому важно сделать процесс обучения интересным и запоминающимся.

Как известно, в младшем школьном возрасте преобладает наглядно-образный тип мышления, значение и образ слова важнее для ребенка, чем его звучание. У детей данного возраста хорошо развита непроизвольна память, процесс запоминания происходит для них неосознанно, они не ставят перед собой сознательной цели запоминания. Учащиеся младшего школьного возраста в большей степени фиксируют в памяти ту информацию, на которую было обращено их внимание во время той или иной деятельности. Именно поэтому в поиске эффективного инструмента для обучения иноязычной лексике, следует обратить внимание на использование приемов мнемотехники, потому как они задействуют наглядно-образный тип мышления, основываясь на построении ассоциаций между изучаемыми словами и визуальными образами. Учёт возрастных особенностей учащихся младшего школьного возраста делает использование данного подхода еще более логичным и методически обоснованным.

Мнемотехника – это система приемов и техник, направленных на облегчение процесса запоминания информации, путем создания зрительных образов и ассоциаций [1, с. 15]. Данная методика основывается на естественных возможностях человека: воображении, внимании и мышлении. Ее приемы направлены на улучшения запоминания информации или фактов, в данном случае языковых единиц, и увеличение объема памяти за счет создания новых ассоциативных связей между предметами. Практика использования мнемотехнических методов подтверждает, что ясность и наглядность информации напрямую влияют на прочность ее запоминания. Это свидетельствует об эффективности такого подхода, подкрепленного личными ассоциациями.

Существует большое количество мнемотехнических приемов. Рассмотрим одну из наиболее распространенных классификаций – классификацию по В. И. Томпсону. В своих работах он выделяет 5 классов мнемоники: лингвистическую, пространственную, зрительную, вербальную мнемонику и метод физической реакции [6, с. 48].

Рассмотрим методы, относящиеся к лингвистической мнемотехнике, потому как они, главным образом, направлены на применение во время обучения иностранным языкам. К ним относятся:

1. Метод стержневого слова

Данный метод состоит в том, что лексические единицы запоминаются путём связывания их с другими, легкими для запоминания словами. Они, в свою очередь, служат своего рода «стержнями». Самым популярным стержнем может считаться рифмовка объектов с цифрами от 1 до 10. Например, “One is a sun, two is a shoe, three is a tree, four is a door, five is knives, six is sticks, seven is heaven, eightis a plate, nine is time, ten is a hen.”

2. Метод созвучных слов в родном языке

Данный метод заключается в подборе схожих по звучанию слов из родного языка к изучаемым иностранным словам. Например, “walk” означает гулять, таким образом можно составить ассоциацию: “Во(л)к *гуляет* по лесу”. Образ должен быть достаточно ярким, и связанным прямо или косвенно со значением слова [2, с. 21].

3. Метод фонетических (звуковых) ассоциаций

Этот метод основан на нахожденииили построении ассоциации между изучаемым словом и словами в родном языке. Например, английское слово “small” (маленький), визуально схоже с русским словом “мал” (“s-*mall*”). Подобную аналогию можно привести со словом “stress”(стресс, волнение): “s-*tress*” звучит как “тряска” [4, с. 27].

4. Метод “зацепок”

Данный метод направлен на нахождение схожих сочетаний букв, корней между изучаемым словом и словом в родном языке. Например, (pretend)er – (претенд)ент, (concret)e – (конкрет)ный [3, с. 67].

Опираясь на изложенные выше сведения о понятии и сути мнемотехники, ее ключевых приемах, используемых на уроках иностранного языка, перейдем к рассмотрению ключевых *факторов, влияющих на скорость и прочность запоминания.*

*1. Наглядность*. Как уже было сказано, дети младшего школьного возраста намного лучше усваивают материал, если он представлен в наглядной форме, именно поэтому мнемотехника является такой эффективной в процессе обучения иноязычной лексике. Наглядность, которой главным образом характеризуются ее приемы, способствует эффективному восприятию, осознанию материала, его долгосрочному сохранению в памяти.

*2. Личная заинтересованность в процессе обучения.* На начальном этапе обучения, как и на всех остальных этапах, личностная заинтересованность в процессе играет ключевую роль в успешном освоении изучаемого материала. Интерес учащихся способствует непроизвольному запоминанию, особенно преподнесение новой информации в игровой форме.

*3. Эмоциональность.* Эмоциональная наполненность образов, к которой стремятся мнемонические подходы, способствует получению четкого и яркого

впечатления, а значит, осмысленному и прочному фиксированию ассоциаций с новым словом в памяти учащегося.

*4. Сознательность.* Фактор сознательности учащихся в процессе обучения при использовании приемов мнемотехники способствует развитию самоконтроля и самодисциплины у детей. Данные развивающиеся навыки являются полезными во всех сферах деятельности и подталкивают школьников к последующему саморазвитию и совершенствованию в овладении иностранным языком.

*5. Творческая составляющая.* Проявление и реализация творческого потенциала учащегося играет первостепенную роль в мнемотехническом походе. Возможность создавать что-то новое и создавать индивидуальные ассоциации благотворно влияет на запоминание новых лексических единиц или другого материала, необходимого к изучению.

*6. Метапредметность и универсальность навыков.* Навыки, полученные школьниками при обучении с включением приемов мнемотехники, являются чрезвычайно ценными не только при обучении иностранного языка, но ив других предметных областях. Учащиеся могут использовать знакомые техники при изучении других дисциплин и запоминании любого рода фактов. Мнемоника способствует развитию долгосрочной памяти, что, несомненно, очень ценно в наше время [5, с. 21].

Таким образом, рассмотрев понятие и особенности мнемотехники, можно сказать, что ее приемы направлены главным образом на улучшение иоблегчение процесса запоминания путем создания ассоциаций. Ее использование является актуальным и эффективным на уроках иностранного языка, в особенности на начальном этапе обучения, когда дети в большей степени восприимчивы к зрительным образам. Мы рассмотрели ключевые факторы влияния приемов мнемотехники на скорость и прочность запоминания информации учащимися. Практика их использования свидетельствует о большей эффективности в усвоении материала по сравнению с традиционным подходом.

### *Список литературы*


1. Газеева Е. А. Влияние особенностей памяти на процесс овладения иностранным языком. Метод мнемотехники // Наука и современность. 2019. № 3. С. 13–17.
2. Егорова В. И. Мнемонические приемы в обучении иноязычной лексике // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 9. С. 18–22.
3. Лавренюк Л. В. Простые и эффективные способы запоминания английских слов. Донецк : Агентство Мультипресс, 2016. 288 с.
4. Павлюкевич Л. В., Овчинникова Ю. Н. Эффективность приемов мнемотехники при формировании лексических навыков учащихся на уроке иностранного языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2022. № 3. С. 25–28. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-priemov-mnemotehniki-pri-formirovanii-leksicheskih-navykov-uchaschihsya-na-uroke-inostrannogo-yazyka
5. Стахович А. В. Использование приемов мнемотехники в обучении иностранным языкам // StudArcticForum. 2021. № 4. С. 16–23. URL: https://saf.petrsu.ru/journal/article.php?id=7821
6. Thompson I. Memory in Language Learning // Learner Strategies in Language Learning / ed. by A. Wenden, J. Rubin. Englewood Cliffs. New York : Prentice-Hall, 1987. P. 43–56.

# ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

***А. Е. Трубникова, В. О. Суворова***

**Аннотация.** Посвящена проблеме развития навыков критического мышления на уроках английского языка. Рассмотрены этапы формирования критического мышления с опорой на работы отечественных и зарубежных исследователей, таких как Д. Халперн, В. В. Давыдов, А. И. Липкина и др. Представлены различные модели развития критического мышления, включая трехэтапную модель Дж. Стила, К. Мередита и Ч. Темпла, а также расширенную классификацию Д. М. Шакировой, которая включает этапы самоанализа и обобщения. Подчеркивается важность интеграции критического мышления в процесс изучения английского языка, что способствует не только улучшению языковых навыков, но и формированию у учащихся способности к самостоятельному анализу, интерпретации текстов и эффективной коммуникации в межкультурной среде.

**Ключевые слова**: критическое мышление, английский язык, этапы развития, коммуникативные навыки, межкультурная коммуникация, вызов, осмысление, самоанализ, обобщение, рефлексия

В современном мире критическое мышление становится одним из ключевых навыков, необходимых для успешной адаптации и развития личности. Критическое мышление позволяет не только анализировать информацию, но и оценивать ее достоверность, выявлять скрытые смыслы и принимать обоснованные решения. В контексте обучения английскому языку развитие критического мышления становится особенно важным, так как оно способствует не только улучшению языковых навыков, но и формированию у учащихся способности к самостоятельному анализу и интерпретации текстов, а также к эффективной коммуникации в межкультурной среде.

Несмотря на значимость критического мышления в образовательном процессе, в настоящее время исследователи еще не пришли к единому общепризнанному его определению.

А. И. Липкина рассматривает критическое мышление как умение анализировать, оценивать и интерпретировать информацию, а также умение выстраивать логические связи, аргументировать свою точку зрения и подвергать сомнению общепринятые утверждения [2, с. 43].

В. В. Давыдов, известный советский и российский психолог и педагог, описывает критическое мышление как способность к теоретическому мышлению, которое включает в себя анализ, обобщение, выявление причинно-следственных связей и построение гипотез [1, с. 74].

Дайана Халперн, американский психолог и исследователь, определяет критическое мышление как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность достижения желаемого результата [3, с. 21].

Д. Халперн в своей работе «Психология критического мышления» выделяет несколько ключевых качеств и навыков, которые необходимы для развития критического мышления у учащихся. Вот основные из них:

1. Аналитическое мышление – способность разбивать информацию на части, анализировать её и выявлять закономерности, связи и противоречия.

2. Логическое мышление – умение строить логические цепочки, рассуждать последовательно и делать обоснованные выводы.

3. Рефлексия – способность оценивать собственные мыслительные процессы, осознавать свои когнитивные искажения и ошибки.

4. Креативность – умение находить нестандартные решения, мыслить гибко и рассматривать проблемы с разных точек зрения.

5. Открытость к новым идеям – готовность рассматривать альтернативные точки зрения и быть восприимчивым к новой информации.

6. Умение работать с аргументами – способность строить убедительные аргументы, а также оценивать и критиковать аргументы других.

7. Системное мышление – понимание сложных систем и взаимосвязей между их элементами [3, с. 25].

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения в государственных образовательных учреждениях возникла необходимость в пересмотре и трансформации подходов к планированию современного урока английского языка. В рамках образовательного процесса центральное место должен занимать ученик, который становится активным субъектом обучения. Современный урок предполагает, что учащиеся способны самостоятельно планировать свою учебную деятельность, объективно оценивать свои и чужие достижения, а также развивать критическое мышление. Учитель выступает в роли наставника и координатора, направляющего действия учеников и помогающего им достигать поставленных целей.

Английский язык обладает спецификой, которая имеет благоприятные условия для развития критического мышления. Главная задача обучения заключается в формировании коммуникативных навыков, которые, в свою очередь, служат важным инструментом для развития способности критически мыслить. При этом эффективная коммуникация сама по себе становится результатом развития критического мышления. Это позволяет органично интегрировать процесс изучения иностранного языка с формированием навыков критического анализа.

Кроме того, знакомство с культурой других стран и ее сопоставление с культурой родной страны предоставляет учащимся возможность критически осмысливать социокультурные особенности других государств. Такой подход способствует воспитанию толерантного отношения к традициям и этическим нормам других народов, а также развивает умение эффективно взаимодействовать с представителями иных культур, используя как вербальные, так и невербальные средства общения. В рамках изучения английского языка можно успешно развивать ряд навыков, относящихся к категории критического мышления. К ним относятся, например, умение анализировать достоверность аргументов, отличать факты от субъективных мнений, распознавать эмоциональную окраску и информативную нагрузку слов и др.

Рассмотрим несколько классификаций этапов критического мышления. Одна из моделейразвития критического мышления была разработана в рамках технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП). Авторами этой модели являются Джинни Стил, Курт Мередит и Чарльз Темпл.

В работе выделено три этапа развития критического мышления. Первый этап – фаза вызова. На этом этапе активизируются предыдущие знания учащихся, формируется интерес к теме, ставятся вопросы, которые мотивируют к дальнейшему изучению материала. Второй этап – фаза осмысления содержания. Данный

этап характеризуется активным взаимодействием с новой информацией. Учащиеся анализируют, систематизируют и интерпретируют данные, учатся выделять главное и устанавливать связи между идеями. Третий этап – фаза рефлексии. На этом этапе учащиеся обдумывают, что они узнали, как изменилось их понимание темы и как они могут применить новые знания на практике [6].

Другая классификация, включающая в себя еще два дополнительных этапа, была разработана Д. М. Шакировой. Первым этапом также является вызов. Автор подчеркивает, что в процессе реализации стадии вызова важно давать учащимся возможность высказывать свою точку зрения по поводу изучаемой темы свободно, без боязни ошибиться и быть поправленными учителем. На данном этапе нет «правильных» или «неправильных» высказываний. Также важно сочетать индивидуальную и групповую работу: индивидуальная позволит каждому ученику актуализировать свои знания и опыт; групповая – услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться [4, с. 39].

На втором этапе осмысления происходит основная содержательная работа ученика с текстом. В процессе работы ученика с новой информацией используются следующие приемы: чтение текста с остановками, маркировка текста символами, составление таблиц, иерархий, разделение цифровой информации на подпроблемы и т.п. Затем каждый учащийся объясняет, что помогло ему выполнить задание, а что осложнило понимание. Это – элемент самоанализа, который обязательно должен присутствовать при обучении. При дальнейшей обработке информации на данном этапе также обязательным является индивидуальный поиск и обмен мнениями [4, с. 47].

На этапе рефлексии ученик анализирует изученные материалы и формирует свое собственное мнение и отношение к ним. На этой стадии можно организовать различные виды активности, такие как обсуждения, написание эссе или сочинений, фиксирование основных идей в виде выводов, записей в тетради, а также создание схем и списков аргументов или доказательств.

Новым четвертым этапом является этап самоанализа (самокоррекции). Самоанализ подразумевает оценку собственных возможностей для решения проблемы: достаточно ли знаний, сил, времени и т.п. В противном случае проводится самокоррекция: поиск информации, помощь со стороны, поиск аналогичной проблемы и способов ее решения и т.п. Все эти мыслительные операции после усвоения основ критического мышления проходят автоматически и не требуют много времени.

Пятым этапом выступает обобщение и оценка. На данном этапе доводы, доказательства, убеждения обобщаются, дается самооценка и публичная оценка идеи, знания, предложенная только доброжелательным способом [4, с. 48].

Для формирования критического мышления на уроках английского языка можно применять разнообразные методы и интеллектуальные подходы, включая освоение основ логики, обучение приемам критического анализа (например, создание кластеров), рецензирование выступлений, защиту презентаций и мини-проектов, обсуждение научных статей и критических обзоров из интернета, а также организацию дискуссий и дебатов.

Таким образом, развитие критического мышления у учащихся происходит через последовательные этапы, которые включают активизацию имеющихся знаний, осмысление новой информации, рефлексию, самоанализ и обобщение. Модель, предложенная Дж. Стилом, К. Мередитоми Ч. Темплом, состоит из трех

основных этапов: вызова, осмысления и рефлексии. Эти этапы направлены на пробуждение интереса к теме, углубление понимания материала и закрепление знаний через самооценку и критическое осмысление. Дополнительная классификация, предложенная Шакировой, расширяет эту модель, добавляя этапы самоанализа и обобщения с оценкой. Эти этапы подчеркивают важность индивидуального и группового взаимодействия, творческого подхода к усвоению знаний, а также необходимости самооценки и коррекции в процессе обучения. Обе модели могут быть адаптированы к изучению английского языка и акцентируют внимание на развитии навыков анализа, интерпретации и применения знаний на практике, что способствует формированию у учащихся критического мышления и самостоятельности в обучении.

***Список литературы***


1. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. М. : Науч. мир, 2005. 239 с.
2. Липкина А. И., Рыбак Л. А. Критичность и самооценка в учебной деятельности. М. : Просвещение, 1968. 142 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
4. Шакирова Д. М. Этапы формирования критического мышления // Критическое мышление. 2019. № 3. С. 46.
5. Шакирова Д. М. Теоретические основания концепции формирования критического мышления // Педагогика. 2006. № 9. С. 72–77.
6. Темпл Ч., Стил Дж. Л., Мередит К. С. Критическое мышление – углубленная методика. Пос. 4. М. : Открытое общество, 1998.


# ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМИКСОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА


***А. О. Урмашов, Л. В. Шварева***



**Аннотация.** Обучение иностранному языку в начальной школе является многогранным и комплексным процессом, направленным на формирование языковых навыков у учащихся. Поиск и разработка эффективных методов обучения остаются важными аспектами педагогической науки. Рассматривается целесообразность применения комиксов в процессе обучения детей французскому языку.



**Ключевые слова**: методика обучения иностранному языку, эмоциональный интеллект, эмоционально-интеллектуальная деятельность, использование комиксов при обучении французскому языку


Исследование феномена эмоционального интеллекта в настоящее время во всем мире становится особенно востребованным. Эмоциональный интеллект – один из ключевых навыков человека XXI века.

Впервые понятие «эмоциональный интеллект» было введено в психологию в 1990 году американскими психологами П. Саловеем и Дж. Майером. Ученые подразумевают под термином «эмоциональный интеллект» следующее: это способность отслеживать как собственные, так и чужие чувства и эмоции, разграни-

чивать их между собой и руководствоваться полученными эмоциональными данными как основой для мышления, координирования дальнейших действий и решения поставленных задач, способствующих общей коммуникативной результативности [5].

Е. А. Сергиенко, профессор и доктор психологических наук, отмечает, что эмоциональный интеллект – это когнитивная способность считывать не только собственные эмоции, но и эмоции других людей, управлять ими и конструктивно использовать полученные эмоциональные данные в решении ряда ежедневных задач и достижения результатов [3].

И. Н. Андреева определяет эмоциональный интеллект как совокупность ментальных способностей, включающих в себя навыки эмоциональной саморегуляции, эмпатии и социального взаимодействия [1].

Е. П. Ильин, профессор и доктор психологических наук, формулирует обобщенное определение эмоционального интеллекта, называя его эмоционально-интеллектуальной деятельностью [2].

В современной образовательной парадигме особое внимание уделяется не только уровню академических знаний у младших школьников, но и формированию у них эмоционального интеллекта.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) одной из целей обучения иностранному языку является достижение обучающимися метапредметных результатов, в число которых входит формирование эмоционального интеллекта как одного из составных компонентов универсальных учебных регулятивных действий. К завершению обучения в основной школе у учащихся должны быть сформированы следующие навыки в области эмоционального интеллекта:

– различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других;

– выявлять и анализировать причины эмоций;

– ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого;

– регулировать способ выражения эмоций [4].

Однако на уроках иностранного языка может возникнуть проблема, связанная с недостаточным учетом психолого-возрастных особенностей детей, что является затруднением на пути развития их познавательных способностей.

Эмоциональная вовлеченность, повышенный интерес к изучаемому иностранному языку и способность к саморегуляции играют основополагающую роль в успешном овладении иностранным языком.

Поэтому для учителя актуальным становится поиск различных методов и подходов, которые сочетали бы в себе развитие познавательных процессов и эмоционального интеллекта, тем самым создавая благоприятные условия для наиболее эффективного обучения французскому языку младших школьников. Одним из таких продуктивных методов обучения для развития эмоционально-интеллектуальной деятельности выступает комикс. Для этого есть множество оснований:

Во-первых, комикс – это иллюстрированная история, часто сопровождаемая репликами персонажей, звуковыми эффектами и многими другими текстовыми элементами, которые в полной мере раскрывают сюжет.

Во-вторых, комикс – универсальное средство для обучения французскому языку, особенно в условиях, когда обучающиеся только начинают осваивать язык.

В-третьих, использование комиксов на уроках французского языка – это современная и эффективная методика, сочетающая в себе визуальную привлекательность, погружение в созданный автором уникальный мир, эмоциональную связь с основными действующими лицами, а также обладающая дидактическим потенциалом. Иллюстрации комикса не только активизируют мыслительную деятельность обучающихся, но и придают всему процессу обучения эмоциональный характер.

В-четвертых, комикс вызывает у читателей – учащихся – эмоциональное сопереживание по отношению к персонажам. Когда дети видят, как герои истории сталкиваются с возникающими на их пути трудностями, преодолевают препятствия и испытывают самый разный спектр эмоций, они идентифицируют себя с персонажами комикса и чувствуют их эмоции. Подобная эмоциональная идентификация способствует более глубокому пониманию темы и формированию эмпатии, что особенно важно в образовательном процессе. Комиксу характерна терапевтическая функция.

В-пятых, комикс может значительно повысить мотивацию учащихся в изучении французского языка. Чтение комикса может стать увлекательным учебным форматом, вызывающим на лицах детей положительную реакцию. Обучающиеся, получающие положительные эмоции и удовольствие от процесса обучения, более мотивированы продолжать изучение французского языка. Комикс снижает уровень тревожности, напрямую связанный с изучением нового языка. Легкий и доступный формат изучения иностранного языка делает процесс менее формальным и более расслабляющим. Комиксы порождают обсуждения на уроках, придавая им оживленность и дополнительную вовлеченность, а визуальная привлекательность комикса помогает удерживать внимание детей.

В рамках практической разработки урока, направленного на выявление и развитие эмоционального интеллекта, были использованы фрагменты из франкоязычных комиксов «Les aventures de Tintin» и «Astérix», а именно «Tintin en Amérique» и «Astérix et Gladiateur».

Основные цели урока заключались в следующем:

– познакомить учащихся с лексическими единицами, связанными с эмоциями;

– развить навыки распознавания и трактовки разных эмоций персонажей;

– способствовать развитию эмоционально-интеллектуальной деятельности через анализ эмоций и их влияние на поведение героев историй;

– стимулировать творческую активность через создания собственного комикса.

На первом этапе урока были активизированы знания учащихся об эмоциях и их способах выражения. Учитель показывает несколько фрагментов из франкоязычных комиксов «Tintin en Amérique» и «Astérix et Gladiateur», где основные действующие лица демонстрировали яркие эмоции. Учащиеся должны были угадать, какие именно это эмоции, и назвать их на французском языке (например, en colère, heureux, triste, surpris и другие). После этого учитель вводит новую лексику, связанную с эмоциями, и дает установку обучающимся повторить слова, задавая следующие вопросы: «Quelle émotion voyez-vous sur le visage de Tintin?», «Pourquoi Astérix est-il en colère?».

На втором этапе урока учитель делит учащихся на небольшие группы. Дети получают фрагменты из комиксов. Их задание состоит в том, чтобы прочитать комикс, внимательно рассмотреть иллюстрации, определить эмоции персонажей и

обсудить в группах, почему герои испытывают конкретно эти эмоции и как они повлияют на дальнейшие действия персонажей и будущий сюжет. Учитель задает вопросы, которые помогут обучающимся прийти верному умозаключению (например, «Quelles émotions ressentent Tintin et Milou?», «Pourquoi sont-ils inquiets ou effrayés?», «Pourquoi Obélix est-il en colère?», «Comment Astérix réagit-il à la colère d'Obélix?»).

На третьем этапе обучающиеся получают приготовленные учителем шаблоны для создания собственного комикса. Задача детей – придумать короткий сюжет (например, неожиданную встречу Тинтина и Астерикса), изобразить эмоции героев через мимику и жесты, а также сочинить реплики на французском языке, используя ранее изученную лексику.

На четвертом этапе урока учащиеся представляют друг другу свои комиксы, при этом объясняя, какие эмоции они изобразили у персонажей и почему. В ходе демонстрации комиксов учитель задает вопросы: «Quelles émotions avez-vous choisies pour vos personnages?», «Comment vos personnages réagissent-ils à ces émotions?».

Урок французского языка с использованием франкоязычных комиксов позволил достичь ощутимых результатов в следующих аспектах:

– во-первых, в развитии эмоционального интеллекта: учащиеся научились распознавать и описывать разные эмоции, а также понимать их значение и влияние на поведение героев. Дети стали более осознанно относиться к собственным эмоциям и внимательно присматриваться к эмоциям окружающих.

– во-вторых, в улучшении языковых навыков: работа с комиксом и его визуальными элементами способствовала запоминанию новой лексики и новых грамматических структур. Учащиеся активно использовали изученные слова и применяли их при создании своих комиксов.

– в-третьих, в творческом потенциале учащихся: создание комиксов развило воображение и уверенность в использовании французского языка. Учащиеся, придумывая оригинальные истории, проявили неординарность мышления.

– в-четвертых, в заметном повышении мотивации: применение комиксов на уроке сделало его более запоминающимся и увлекательным для обучающихся. Дети с большим удовольствием принимали участие в обсуждениях и выполнении творческого задания. Многие учащиеся отметили, что им понравилось создавать оригинальные комиксы и представлять их своим одноклассникам.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: использование комиксов на уроках французского языка оказывает положительное влияние не только на языковое обучение, но и на развитие эмоционального интеллекта учащихся. Комиксы, благодаря ярким иллюстрациям и эмоционально-выразительным персонажам, помогают лучше понимать и интерпретировать эмоции, что содействует развитию эмпатии.

Чтение комиксов позволяет детям сопереживать персонажам, распознавать и анализировать их чувства и личные мотивации, что в свою очередь помогает развивать навыки эмоционального восприятия и общения. Распознавание различных эмоциональных состояний как в тексте комикса, так и в визуальных образах, укрепляет способность учащихся взаимодействовать с окружающими.

Таким образом, интеграция франкоязычных комиксов с аутентичным текстом в учебный процесс не только создает благоприятные условия для изучения французского языка, но и формирует эмоциональный интеллект, что является ключевым аспектом личностного роста и успешной коммуникации с людьми в будущем.

*Список литературы*

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб. : БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
3. Сергиенко Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). М. : Институт психологии РАН, 2010. 176 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : приказ № 287 от 31 мая 2021 г. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/
5. Salovey P. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality, 1990. P. 185–211.

# АРТИКЛЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***В. М. Фалалеева, Н. А. Аверьянова***

**Аннотация.** Рассматривается артикль как ключевой элемент английской грамматики и его место в системе обучения английскому языку в средней школе. Акцент сделан на важность правильного усвоения артиклей учащимися, а также на способы и подходы, которые способствуют успешному освоению этого грамматического аспекта.

**Ключевые слова**: английский язык, артикль, средняя школа, этапы изучения, способы преподавания

Артикль (от лат. articulus – соединительный элемент) – одна из служебных частей речи, используемая в составе именной группы (словосочетания, в котором главное слово – существительное или его грамматический аналог) для выражения ряда языковых значений, в том числе категории определённости-неопределённости по отношению к полю знаний говорящего-пишущего и адресата речи [4, с. 114]. Артикли в английском языке начали формироваться примерно с XII века. В этот период английский язык был сильно подвержен влиянию французского и латинского языков, что и способствовало появлению и развитию артиклей. Окончательно они утвердились в XV веке. Определённый артикль “the” произошел от указательных местоимений sē (для мужского рода), sēo (для женского рода) и Þæt (для среднего рода). Неопределённый артикль “a/an” произошёл от числительного ān – один.

Правильное использование артиклей является важной частью обучения, поскольку ошибки в их употреблении могут нарушить смысл высказывания и затруднить коммуникацию. Несмотря на то, что артикли являются важным элементом грамматики, многие учащиеся сталкиваются с трудностями при их употреблении. Проблемы возникают из-за различий в грамматических системах русского и английского языков, а также из-за недостаточного внимания к этой теме в ходе обучения. В связи с этим цель данной статьи – проанализировать роль артиклей в обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе, выявить основные трудности, возникающие у школьников, и предложить способы их преодоления.

Важнейшей частью изучения языка становится овладение специфическими закономерностями его грамматического строя. В качестве такого элемента английского языка выступает, в частности, артикль [2, с. 22]. Артикль оказывает значительное влияние на правильность восприятия и выражения мыслей. В отличие от русского языка, в котором артикли отсутствуют, английский язык использует несколько видов артиклей.

Существуют различные подходы к их классификации. А. И. Смирницкий выделяет три вида артиклей: определённый (the), неопределённый (a/an) и нулевой. Под нулевым артиклем понимается неупотребление артикля, который несёт большую семантическую нагрузку. При этом нужно видеть разницу между простым отсутствием артикля за ненадобностью и нулевым артиклем, который употребляется с абстрактными понятиями [3, с. 381–386]. В. Д. Аракин выделяет только определённый и неопределённый артикли. Его классификация схожа с предыдущей. Они обе рассматривают проблему слишком научно, и поэтому использовать её в процессе школьного обучения довольно сложно. А вот классификация В. Г. Ахметовой не просто включает в себя нулевой артикль, но и несколько упрощает подход к этому вопросу [1, с. 12]. Функции артиклей в этой классификации разделяются так:

1. Определенный артикль используется для обозначения предмета и его противопоставления классу схожих предметов. The doll is my favourite one.

2. Неопределенный артикль употребляется для обозначения предмета без противопоставления другим предметам. I want to buy a doll for my daughter.

3. Нулевой артикль отражает абстрактность предмета. One day I will go to space.

Можно говорить о том, что эта классификация является самой удобной и доступной для школьников.

Артикль в английском языке выполняет множество функций. Например, он помогает определить, является ли предмет или явление конкретным (определённый артикль) или нет (неопределённый артикль). Артикли могут отражать информацию о числе и роде существительного, а также давать сведения об уникальности, известности предмета. Артикль указывает на то, упоминается ли предмет впервые или нет.

Для русскоязычных учащихся одной из главных трудностей оказывается отсутствие аналогов артиклей в родном языке. В русском языке существительные не сопровождаются артиклями, что затрудняет восприятие их функций [4]. Учащиеся зачастую не могут правильно выбрать артикль или вовсе опускают его в предложении. Например, в предложении “She is a teacher”, артикль “a” не имеет прямого аналога в русском языке, поэтому обучающиеся нередко просто не используют его в подобных предложениях. Ещё одна трудность – определение грамматического значения артиклей, которые выражают категории определённости/неопределённости в языке. Предложения “This is a cat” и “This is the cat” имеют для учащихся одинаковое значение, хотя на самом деле различаются по смыслу. По этим причинам проблемы возникают уже на этапе усвоения правил употребления артиклей, не говоря о процессе формирования навыков употребления артиклей в устной и письменной речи.

Кроме этих самых общих затруднений, обучающиеся сталкиваются и с другими сложностями. Например, в английском языке есть специфические правила использования артиклей с географическими названиями (the United States, the

United Kingdom, the Netherlands, но Russia, Canada, France), уникальными объектами и явлениями (the Earth, the atmosphere, the world) и многие другие. Такие правила просто подлежат запоминанию, но всё равно вводят некоторых учащихся в замешательство. Ещё один сложный момент – анализ учащимися контекста. Употребление того или иного артикля зависит от смысла, который говорящий вкладывает в предложение, от цели его высказывания. Иногда учащиеся неправильно используют артикли из-за недостаточного внимания к контексту, особенно если речь идёт о многозначных словах, которые требуют артикль в одних случаях и не требуют в других. Например, she has a hair in her soup – с артиклем “a” – речь об отдельном волосе, she has beautiful hair – без артикля – волосы как целое, в общем смысле.

Однако частота употребления артиклей в английской речи очень высока, как и их роль в формировании смысла предложения, поэтому навыки правильного использования нужных артиклей – задача первостепенной важности для изучающих английский язык.

Начать осваивать артикли стоит с отработки понимания функций артиклей в том или ином случае. Для этого следует использовать упражнения аналитического характера. Суть таких упражнений – назвать функцию того или иного артикля в предложении, объяснить, почему используется именно он (explain the use of articles in the sentences). После такого вида заданий можно переходить к стереотипизирующим [5, с. 298–300]. В них обучающемуся необходимо самому вставить нужный артикль (fill in the gaps with articles where necessary). Такие задания есть практически в каждом учебном пособии, но их можно сделать более интересными, добавив интерактив. На третьем этапе – ситуативно-варьирующем – задания приобретают речевой характер. Обучающийся использует полученные знания как в рецептивных видах деятельности (чтение, аудирование), так и в продуктивных (говорение, письменная речь). Этот этап нельзя недооценивать, ведь именно сейчас возможно точно оценить степень усвоения правил учащимися. На этом этапе формулировки заданий могут быть самыми разнообразными: от выделения основной мысли из прочитанного текста до дискуссии по предложенной теме.

Для того, чтобы сделать процесс усвоения более понятным и эффективным на каждом этапе можно использовать разные способы, подходы и материалы. Самое очевидное – использование игровых приёмов: распечатанные картинки, карточки, презентации – всё это помогает разнообразить учебный процесс. Важно использовать визуальные материалы, такие как схемы и таблицы. Например, для “a”, “an” можно наглядно пояснить, что “a” используется перед словами, начинающимися с согласных, а “an” – с гласных. Более «живым» урок делает работа в парах, группах. Ученики могут разыгрывать ситуации (например, поход в магазин, путешествие куда-либо), где им необходимо будет употреблять артикли в контексте. Это поможет запомнить правила через практическое применение, а также активизировать лексику по теме. Взаимопроверка выполненных заданий позволит учащимся отточить знание правила, различных исключений и нюансов употребления артикля в том или ином случае. Чтение аутентичных текстов тоже очень поможет в освоении артиклей. В этом помощниками станут статьи из журналов и газет, разнообразные по своему содержанию и соответствующие языковому уровню обучающихся. Видя верное употребление артиклей, учащиеся смогут объяснить использование артиклей в контексте.

Артикли играют важную роль в английском языке, и правильное их использование является необходимым навыком для успешной коммуникации. Важно, чтобы учащиеся средней школы начали осваивать английский артикль на ранних этапах обучения. Понимание теоретической основы и регулярная практика помогут минимизировать ошибки и сделать использование артиклей более естественным для обучающихся. Эффективные приёмы обучения, такие как наглядные материалы, работа в парах и работа с текстами, способствуют успешному освоению артиклей и развитию навыков их использования в различных контекстах.

***Список литературы***

1. Ахметова С. Г. Синтактика и прагматика английского артикля. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. 32 с.

2. Богданов С. Н. Методика преподавания иностранного языка. М. : Педагогика, 2013. 348 с.

3. Смирницкий А. И. Морфология английского языка. М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1959. 440 с.

4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : пособие для студ. пед. вузов и учителей. М. : Просвещение, 2012. 276 с.

5. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам. М. : Русский язык, 1991. С. 295–305.

# ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДИК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СТУПЕНИ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Л. А. Харитонова, Н. Ю. Костина***

**Аннотация.** Рассматривается использование игровых технологий на среднем этапе обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе. Игровые технологии становятся все более популярными в образовательном процессе благодаря своей способности повышать мотивацию учащихся, развивать коммуникационные навыки и создавать благоприятную атмосферу для обучения. Основное внимание уделяется различным методам и приёмам игр, которые способствуют глубокому усвоению лексики и грамматики, а также развитию навыков речевой деятельности.

**Ключевые слова**: игровые технологии, эффективность, обучение, школа, учащиеся, игра

Современное образование требует инновационных подходов для повышения эффективности процесса обучения. Одним из таких подходов является использование игровых технологий, которые способствуют активизации учебной деятельности, повышению мотивации учащихся и развитию их креативности. В данной статье рассматривается использование игровых технологий на среднем этапе обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе, анализируются преимущества, типы игр и примеры эффективного применения.

Игровые технологии представляют собой набор методов и приемов, основанных на игровом процессе, применяемых в обучении. Исследования демон-

стрируют, что игры могут не лишь развлекать, но и обучать, создавая контекст для практического применения знаний и умений. Ключевые преимущества внедрения игровых технологий включают в себя:

• увеличение мотивации. Игры делают обучение более захватывающим, что способствует повышению интереса у учащихся;

• развитие критического мышления. Ученики находят новые способы принимать решения и анализировать ситуации в рамках игровой среды;

• формирование социальных компетенций. Работая в группах, учащиеся развивают навыки сотрудничества и взаимодействия.

На среднем этапе обучения, когда ученики становятся более независимыми и развивают критическое мышление, игровая активность может принимать разнообразные формы. Давайте рассмотрим наиболее распространенные виды игр и их использование на занятиях иностранным языком:

1. Ролевые игры. Ролевые игры предоставляют учащимся возможность погрузиться в языковую среду, моделируя реальные ситуации общения. Ученики могут принимать на себя роли разных персонажей, что способствует развитию разговорных навыков и умений взаимодействовать. Например, английские уроки можно разнообразить ролевыми играми, в которых студенты выступают в роли покупателей и продавцов в магазине;

2. Конкурсы и викторины. Повышение уровня владения лексикой и грамматикой можно достичь с помощью проведения конкурсов и викторин. Такие игровые форматы создают здоровую конкурентную атмосферу и активизируют процесс запоминания материалов. К примеру, викторина на тему грамматических правил или словарного запаса может проходить в командном формате, что способствует укреплению командного духа;

3. Интерактивные задания. Применение интерактивных заданий, таких как кроссворды, пазлы и другие активные методы работы, технологически обогащает процесс обучения. Учащиеся могут выполнять задания как индивидуально, так и в группах, что позволяет обмениваться идеями и совместно решать задачи.

Использование игровых технологий позволяет эффективно решать следующие задачи:

1. Образовательные:

• обеспечивать глубокое усвоение учебного материала учениками;

• расширять кругозор учащихся за счет применения дополнительных исторических источников.

2. Развивающие:

• стимулировать творческое мышление у учеников;

• посодействовать практическому применению навыков и умений, освоенных на уроках.

3. Воспитательные:

• формировать нравственные ценности и убеждения;

• развивать историческую самосознание;

• способствовать становлению личности, стремящейся к саморазвитию и самореализации.

Одну и ту же игру можно использовать на разных этапах урока. Т. П. Устенкова считает, что внедрение игровых технологий оправдано на следующих стадиях обучения:

- индивидуальные и спокойные игры могут проводиться в любое время урока;
- на этапе первичного закрепления в качестве тренировочного задания;
- для повторения ранее изученного материала;
- коллективные игры желательно организовывать в завершение урока, так как в них ярче проявляется дух соревнования и требуется высокая активность;
- для снятия напряжения лучше использовать игры в середине или в конце урока [4, с. 30].

Роль игры на уроке и время, отводимое на нее, зависят от различных факторов, таких как готовность учащихся, содержание изучаемого материала, конкретные цели и условия проведения урока и т.д.

Например, если игра применяется в качестве тренировочного задания на этапе первичного закрепления знаний, ей можно выделить 15–20 минут урока. В дальнейшем ту же игру можно использовать в течение 3–5 минут, чтобы повторить уже освоенный материал и снять напряжение в классе. Некоторые грамматические игры могут быть особенно полезны при введении нового материала [3, с. 52].

Творческий характер заданий, предлагаемых во время различных конкурсов, игр и соревнований на уроках английского языка, способствует более эффективному запоминанию и усвоению различных грамматических структур, а также расширению словарного запаса и развитию как монологической, так и диалогической речи [2, с. 4].

Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на всю привлекательность и эффективность игровых технологий, важно соблюдать меру, иначе игры могут утомить учащихся и утратить свое эмоциональное воздействие. Успех применения игр зависит от атмосферы необходимости речевого общения, которую создает учитель в классе.

Важным является то, чтобы ученики привыкали к такому взаимодействию, увлекались и становились совместно с учителем активными участниками этого процесса. Доверительная и комфортная обстановка общения между учителем и учениками, возникающая благодаря общей игровой атмосфере, способствует тому, что школьники начинают серьезно обсуждать реальные ситуации, так как урок иностранного языка – это не только игра.

Игра служит мощным мотивирующим фактором, который удовлетворяет потребность учащихся в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых заданий [1, с. 8].

Таким образом, применение игровых технологий на среднем этапе изучения иностранного языка в средней школе представляет собой действенный способ повышения качества образования. Разнообразие игровых форматов, включая ролевые игры, конкурсы и интерактивные задания, содействует развитию языковых умений, повышает мотивацию учащихся и формирует важные социальные навыки. Интеграция игровых технологий в образовательный процесс не только делает его более интерактивным и увлекательным, но и способствует достижению высоких результатов в изучении иностранного языка.

### *Список литературы*

1. Гаврилова О. В. Ролевая игра в обучении иностранному языку // Первое сентября. 2008. № 1. С. 7–8.

2. Дзюина Е. В. Игровые уроки и внеклассные мероприятия на английском языке: 5–9 классы. М. : ВАКО, 2007. 144 с.

3. Конышева А. В. Английский язык. Современные методы обучения. Минск : ТетраСистемс, 2007. 352 с.

4. Устенкова Т. П. Языковые и речевые игры на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1996. № 3. С. 30–34.

# ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ МЕДИАТЕКСТАМИ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

***Ю. Н. Хрипунова, А. В. Борисов***

**Аннотация.** Посвящена основным трудностям, возникающим у учащихся старших классов в процессе работы с англоязычными медиатекстами.

**Ключевые слова**: медиатекст, проблемы при работе с медиатекстом, ученики старших классов, общеобразовательная школа

Термин «медиатекст», возникший в конце XX века в зарубежной коммуникативистике, привлек внимание и отечественных лингвистов. В результате были изданы монографии Т. Г. Добросклонской и С. И. Сметаниной, а также проведены исследования по теории медиаобразования такими авторами, как А. В. Федоров, И. В. Челышева, Н. В. Чичерина, Т. Ф. Шак, В. А. Возчиков и другими [3, с.1].

В. В. Завацкая определяет понятие «медиатекст» как «обобщающее понятие для текстов массовой коммуникации, которые распространяют СМИ» [2, с. 92].

Большинство исследователей считают, что термин «медиатекст» обладает более широким смыслом, чем термин «текст», поскольку он охватывает не только вербальные знаковые системы, но и другие формы коммуникации. Алан Белл в работе «Approaches to Mass Media» подчеркивает, что термин «медиатекст» охватывает визуальные элементы, звуковые эффекты, музыкальное сопровождение и характеристики голоса, то есть медиатексты становятся отражением технологий, задействованных в их производстве. Таким образом, медиатекст – это «разновидность текста, рассчитанного на массовую аудиторию, в котором сочетаются вербальные, визуальные и аудиовизуальные компоненты речи» [7].

Сегодняшнее поколение подростков находятся в окружении множества средств массовой коммуникации. В отличие от предыдущих образовательных реалий, где основным источником знаний являлись учитель, учебники, учебное кино и телевидение, спектр образовательных ресурсов сегодня значительно расширился благодаря внедрению новых технологий, таких как мультимедиа [6, с. 99].

Использование мультимедийных технологий при обучении иностранному языку позволяет совершенствовать процесс органического сочетания традиционных форм и методов образования с инновационными; реализовывать обучающую, информационную, игровую, моделирующую, конструирующую и аналитическую функции; следовать таким общедидактическим принципам, как наглядность, доступность, посильная трудность, системность, переход от обучения к самообразованию, положительный эмоциональный фон обучения, связь теории с практикой.

При использовании в обучении английскому языку медиатекстов у учащихся старших классов могут возникать некоторые трудности. Рассмотрим некоторые из них:

1) Низкий уровень восприятия на слух. Как правило, в процессе использования аутентичных видео- и аудиодокументов не возникает проблем с пониманием общего смысла. Сложность заключается в полноте и точности понимания аудиотекста. Видеоролики, подкасты или статьи часто содержат специальные термины, трудную лексику, идиоматические выражения, грамматические конструкции. Как правило, эти параметры могут повлиять на снижение мотивации у учеников при изучении иностранного языка [4, с. 92].

Решить данную проблему возможно путем снятия трудностей на преддемонстрационном этапе. На данном этапе учитель предлагает информацию о том материале, который собирается показать, рассказывает о целях, которые достигнут ученики при работе с этим текстом. Кроме этого, учитель можетотработатьсписок трудных слов и выражений, без понимания которых нельзя понять суть фильма [7, с. 183].

2) Наличие акцента или диалекта в предлагаемом медиатексте. Педагог должен отнестись ответственно к подбору учебного материала, стараясь подобрать медиатекст, приближенный по уровню к уровню своих учеников. Учителю необходимо устранить все лексические и фонетические трудности до просмотра предлагаемого текста. Для обеспечения полного понимания документа рекомендуется его многократное воспроизведение (5 или 6 раз, если это необходимо) для того, чтобы усвоить все его элементы [7, с. 183]. Важно нагружать учащихся различными аудиоматериалами, чтобы они привыкали к разнообразным акцентам и стилям речи.

3) Слабая способность критически оценить предлагаемый текст. Работа с современными медиатекстами требует от учеников развитого критического мышления. Поэтому, в рамках работы с медиаматериалами необходимо вводить задания на их анализ и обсуждение, помогать ученикам находить разницу между фактами и убеждениями, а также учить оценивать достоверность предлагаемой информации [4, с. 92].

4) Проблемы с техническим обеспечением. «Появление компьютерных систем в информации, связи, в науках открывает огромные возможности в образовании: его открытость и массовость, индивидуализация и комплексность» [1, с. 388].

Более того, материально-техническое обеспечение способствует повышению эффективности образовательного процесса. Образовательные учреждения не всегда имеют требуемое оборудование для полноценной работы с медиатекстами. Проблемы, связанные с интернет-соединением, а также качеством звука или изображения, могут отвлекать учащихся от учебного процесса и затруднять понимание материала. Поэтому, учителю рекомендуется заранее проверять технические параметры или разрабатывать резервные планы, такие как, например, использование печатных версий текстов или других альтернативных ресурсов.

Работа с медиатекстами в процессе изучения иностранного языка представляет собой эффективный метод для изучения как языковых, так и культурных аспектов. Тем не менее, для успешной реализации данной стратегии преподавателям необходимо преодолеть возникающие трудности: адаптировать подходы к обучению, повысить уровень поддержки и вовлеченности обучаемых. Грамотное использование медиатекстов способно обогатить образовательный процесс, сделав его более продуктивным и увлекательным.

*Список литературы*

1. Валиева З. С., Мустафаева Ф. С. Проблемы материально-технического обеспечения образовательных организаций республики Крым на примере МБОУ СОШ № 23 г. Симферополя // Национальные экономические системы в контексте формирования глобального экономического пространства. 2019. № 1. С. 388.
2. Завацкая В. В. К определению понятия медиатекст // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития. 2020. № 4. С. 92–93.
3. Кузнецова А. В. К определению понятия медиатекста // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2010. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-ponyatiya-mediateksta (дата обращения: 01.03.2025).
4. Магомедова М. О., Полозова О. С. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку // Современная наука. 2011. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videofilmov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 01.03.2025).
5. Сейд Х. З., Муса А. Этапы работы с видеоматериалами в процессе обучения иностранным языкам // Символ науки. 2015. № 10-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-raboty-s-videomaterialami-v-protsesse-obucheniya-inostrannym-yazykam (дата обращения: 01.03.2025).
6. Столбова Я. Е. Особенности работы с медиатекстом в школе // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-s-mediatekstom-v-shkole (дата обращения: 01.03.2025).
7. Bell A. Approaches to mass media discourse. London : Blackwell, 1996. 304 p.

# КРИТЕРИИ ОТБОРА МУЗЫКАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***П. Д. Чернышева, Н. К. Еремина***

**Аннотация.** Рассматривается вопрос использования музыкальных материалов на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Описывается роль музыки в обучении иностранному языку, принципы отбора музыкального материала и этапы его интеграции в образовательный процесс.

**Ключевые слова**: музыкальный материал, метод обучения, критерии отбора, процесс обучения иностранному языку

Музыкальный материал является эффективным инструментом в преподавании иностранного языка, поскольку позволяет стимулировать учеников через аудиовизуальные и эмоциональные каналы. Музыкальный материал способствует запоминанию слов, выражений и правил языка, а также помогает развивать навыки произношения и понимания на слух. Использование музыки в обучении иностранному языку делает процесс более интересным, запоминающимся и эффективным для учащихся.

Применение музыки и песен на уроке иностранного языка может быть рассмотрено как средство, способствующее созданию благоприятной обстановки в классе, с целью уменьшения напряжения и утомления учеников. Это влияет на чувства и эмоции учащихся, вызывая интерес к изучаемому материалу. Суще-

ствует различные мнения относительно эффективности использования музыкального материала в обучении [1, с. 68].

Исследователь И. Л. Шолпо отмечает, что песни представляют собой привлекательный текстовый материал для детей, вызывающий интерес иположительные эмоции, что способствует более эффективномуусвоению информации у учащихся [6, с. 36]. В этой связи совершенно справедливым представляется суждение И.А. Зимней, которая отмечает, что в таких текстах в упорядоченном и целенаправленном виде представлены языковые средства и способы формирования и формулирования мысли, что повышает эффективность при обучении лексике [4, с. 21]. Музыкальный материал также обеспечивает идеальные условия для тренировки ритма, интонации и произношения иностранного языка. При использовании стихов и песен происходит естественное повторение высказываний по одной и той же модели, что содействует лучшему усвоению материала.

Музыкальный материал может быть задействован на разных этапах урока в зависимости от методической задачи учителя. Для тренировки фонематического слуха и улучшения произношения звуков и букв, его можно включить в фонетическую зарядку. Музыкальный материал применяется в процессе введения новой лексики и грамматических конструкций, упражнений по развитию навыков, анализ текста и закрепление материала. Данные ресурсы используются при подведении итогов изученного материала, а также на этапе расслабления в середине или в конце урока. В эти моменты музыка становится важным инструментом для преподавателя, помогая учащимся отвлечься, но при этом оставаться вовлеченными в учебный процесс и сохранять активное участие в общении на иностранном языке [3, с. 167].

Для того, чтобы достичь результативности в использовании музыкального материала на уроках иностранного языка, существуют специальные критерии, разработанные Е. Н. Солововой:

1) Учитывая возрастные особенности и интересы школьников, выбор музыкального материала должен оказывать воздействие на их эмоциональную и мотивационную сферу, способствуя созданию приятной атмосферы взаимодействия с учителем.

2) Материал должен носить аутентичный характер, который связан с культурологической ценностью и способствует расширению лингвострановедческого кругозора учащихся. Такой подход позволяет погрузиться в другую национальную культуру, что соответствует обучающим целям и увеличивает мотивацию детей.

3) Музыкальный ресурс должен нести в себе методическую ценность, который способствует развитию базовых речевых навыков и умений учащихся. Этот критерий основан на соответствии музыкального материала темам устной речи и чтения, а также другим образовательным требованиям на данном этапе обучения.

4) В процессе отбора обязательно наличие проблемной ситуации. Это означает, что материал должен представлять собой проблему, актуальную для учеников определенного возраста. Работа над материалом становится более эффективной, если он содержит новые и интересные моменты, способствующие развитию кругозора и речевой активности детей. Постановка проблемы обычно приводит к успешным результатам в обучении. Иностранная песня должна предлагать разнообразие вопросов, которые заинтересуют учащихся и послужат темой для обсуждения и выражения собственных мыслей.

5) Для развития интеллекта и понимания мира детей необходимо, чтобы музыкальное произведение было связано с реальностью. Только на основе этой связи можно провести обсуждение образов и их художественного воплощения в произведении, что является критерием познавательной ценности [5, с. 44–45].

Содержание музыкального материала должно опираться на актуальные для учащихся среднеобразовательной школы критерии. Здесь справедливо будет отметить утверждение И. Л. Бим: «ведь в случае не удовлетворения данного критерия, эффективность работы значительно снизится, несмотря на возможную высокую художественную, лингвострановедческую и методическую ценность материала» [2, с. 59].

Существуют дополнительные рекомендации при отборе музыкального материала в учебном процессе средней общеобразовательной школы. Музыкальный материал отбирается в соответствии с общими музыкальными принципами, такими как ясный ритм, отсутствие длинных пауз, приятное звучание вокала, а также балансировка звуковых частот в аккомпанементе. Звучание аккомпанемента не должно быть слишком громким. Исполнитель должен артикулировать слова четко и ясно, что способствует лучшему запоминанию новой лексики и выражений на иностранном языке.

Для обучения рекомендуется использовать разнообразные музыкальные жанры, такие как поп, рок, фольклор и кантри. Не стоит использовать музыку рэп из-за быстрого темпа и иногда нечеткой дикции. При выборе песен для изучения иностранного языка важно обращать внимание на продолжительность звучания материала. Оптимальным считается аудиоматериал продолжительностью не более трех минут, способствующий развитию прогностических навыков учащихся в рамках текста и обеспечивающий легкое усвоение информации [1, с. 70].

Этапы работы с музыкальным материалом на уроке представляют собой последовательность заданий, используемых в обучении согласно определенной последовательности:

Дотекстовой этап – вступительное слово о песне, снятие возможных лексических и грамматических трудностей при прослушивании песни. На дотекстовом-этапе работы с музыкальной наглядностью преподавателю необходимо сделать краткое вступительное слово о песне и ее исполнителе, в котором будет представлена учащимся интересная информация о группе и песне, которую предстоит прослушать, а также настроит учениковна работу с музыкальным материалом [5, с. 172].

Текстовой этап – установка на прослушивание песни, первое знакомство с песней, контроль понимания учащимися текста песни, вторичное прослушивание песни, выполнение языковых и условно-речевых упражнений по формированию лексическо-грамматических навыков на основе песенного материала. На текстовом этапе перед первым прослушиванием песни дается установка на извлечение общей информации из музыкального материала, контролируется степень ее понимания и предлагается собственно текст песни. В данном случае можно использовать следующие упражнения: заполнение пропусков в тексте песни, исправление ошибок в тексте или перевод песни на родной язык учащихся. Такие задания помогают развивать навыки понимания и использования языка, а также мотивируют учеников к изучению языка через музыку.

Послетекстовой этап – выполнение заданий и упражнений на уровне содержания песни и ее смысла путем выполнения речевых заданий по формированию ино-

язычных умений. Работая с новым иноязычным материалом на послетекстовом этапе, следует выполнять различные речевые упражнения, учитывающие содержание прослушанной песни и стимулирующие учащихся к самостоятельному высказыванию, используя новые лексические единицы [3, с. 174]. Например, эффективными упражнениями являются музыкальные игры, в которых ученики должны запоминать текст песни, выполнять определенные движения или петь по мелодии. Это помогает развить слух и ритм, а также улучшает память и концентрацию.

В качестве заключительного задания, завершающего работу с песней, можно предложить отработку ритмичного чтения текста песни. Далее следует прослушивание песни, во время которого обучающиеся вполголоса проговаривают или пропевают текст, а затем заключительное прослушивание, во время которого ученики поют песню в полный голос вместе с исполнителем.

Таким образом, для наилучшего результативного и эффективного формирования иноязычной языковой компетенции существуют методически обоснованные принципы отбора музыкального материала. Необходимо принимать во внимание возрастные особенности, интересы и потребности учеников, подходить к этому вопросу с большой ответственностью. Использование разнообразных методов и приемов играет ключевую роль в достижении успеха в обучении иностранному языку. Это поможет преподавателю достичь своей конечной цели – научить обучающихся говорить, понимать и слушать на иностранном языке.

***Список литературы***

1. Архипова М. В. Психологические возможности использования музыкального искусства в процессе изучения иностранного языка школьниками // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1 (17). С. 68–71.

2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. М. : Просвещение, 2008. 254 с.

3. Замарина С. Ю. Использование музыки на уроке иностранного языка // Психология и педагогика: методика и проблемы. 2016. № 36. С. 165–183.

4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1998. 237 с.

5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М. : Просвещение, 2016. 239 с.

6. Шолпо И. Л. Как научить дошкольника говорить по-английски. СПб. : Спец. Лит., 1999. 152 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

***А. Г. Чикаенкова, Ю. А. Шурыгина***

**Аннотация.** Рассмотрено понятие «наглядность», определена роль средств наглядности в обучении английскому языку. Описаны основные функции наглядных средств на уроках английского языка на разных этапах обучения.

**Ключевые слова**: наглядность, чувственное восприятие, принцип обучения, функции наглядных средств

Образовательный процесс представляет собой ключевую систему, способствующую формированию личности, развитию умственных способностей и навыков. В условиях социального прогресса возрастает значимость современных методов и форм обучения для эффективного решения образовательных задач с минимальными затратами. При выборе форм обучения учителю следует учитывать содержание учебного материала и возрастные особенности учащихся, что создает условия для качественной подготовки специалистов и способствует развитию памяти, внимания, активности и личностных качеств.

В педагогике понятие «наглядность» рассматривается как особый принцип обучения, который основан на восприятии предметов, явлений или процессов через органы чувств и их последующей обработке мозгом [12, с. 36]. Кроме того, наглядность – это образовательный подход, который строит процесс обучения на реальных примерах, позволяя учащимся воспринимать материал не только визуально, но и через движения и тактильные ощущения [4, с. 176].

В педагогических исследованиях понятие «наглядность» трактуется поразному. А. В. Петровский рассматривает наглядность как использование иллюстративного материала в устном изложении [9, с. 338], Т. Н. Карпова – как инструмент познавательной деятельности [3, с. 193], а А. А. Люблинская определяет её как специфическую форму представления учебного материала [6, с. 157].

Я. А. Коменский акцентирует внимание на важности восприятия информации через органы чувств, утверждая, что наглядность улучшает усвоение знаний через разнообразные методы обучения [5, с. 216]. И. Г. Песталоцци рассматривает наглядность как средство развития детских способностей, подчеркивая необходимость организации и структурирования наблюдений для формирования понятий у обучаемых [8, с. 273].

В современном образовательном процессе изучение иностранного языка становится все более многогранным и комплексным, и одним из ключевых факторов, способствующих эффективному усвоению материала, является использование средств наглядности, которые не только обогащают учебный процесс визуальными элементами, но и помогают учащимся глубже понять и осознать языковые структуры, развивать навыки общения и критического мышления, а также создавать контекст для практического применения языка в реальных жизненных ситуациях. Я. А. Коменский в «Великой дидактике» определил наглядность, её задачи и значение следующим образом: «Если мы желаем привить обучающимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство. Кто сам однажды внимательно наблюдал анатомию человеческого тела, тот поймёт и запомнит всё вернее, чем, если он прочитает обширнейшие объяснения, не видя всего этого своими глазами» [5, с. 216].

В наше время средства наглядности эффективно используются на уроках иностранного языка.

В процессе обучения иностранным языкам наиболее часто используются визуальные, графические и технические материалы. Эти ресурсы легко применять, они обеспечивают длительное представление информации и соответствуют учебным целям. К ним относятся изображения и таблицы, включая репродукции и серии картин. Визуальные материалы классифицируются на ситуативные изображения для формирования лексических навыков, иллюстрации действий для монологов, художественные произведения для активизации мыслительных про-

цессов и документальные материалы о странах для углубления знаний о зарубежных государствах [7, с. 207].

Технические средства наглядности открывают широкий спектр возможностей, способствующих визуальному восприятию информации. Многофункциональность компьютерных технологий позволяет разрабатывать и воспроизводить программные продукты, которые обладают интерактивной наглядностью. Это означает, что обучающиеся могут погружаться в обучающую среду и взаимодействовать с ней. На сегодняшний день такие технологии являются наиболее эффективными и часто применяемыми средствами наглядности. Кроме того, учащиеся активируют основные каналы восприятия информации: слуховой, визуальный и моторный, что положительно влияет на их понимание и запоминание материала [10, с. 149].

В процессе изучения иностранного языка наглядные средства обладают рядом ключевых характеристик: они выступают в роли источника знаний; служат инструментом обучения, способствующим усвоению и закреплению материала; являются основой для развития мышления и воображения; служат критерием для оценки знаний, приобретенных обучающимся; предоставляют подсказки для понимания языковых закономерностей; способствуют развитию языковой наблюдательности; и помогают расширять объем знаний [2, с. 2].

Средства наглядности обладают определенными функциями.

1. Наглядные средства предназначены для представления нового материала как в контексте связной речи, так и в отдельном, изолированном формате.

2. Наглядность способствует более точному пониманию языковых явлений.

3. Наглядные материалы создают условия для применения языка как инструмента обучения, что позволяет эффективно использовать его в устной и письменной коммуникации.

4. Обучающая функция наглядности направлена на введение учебной или познавательной информации.

5. Контролирующая функция заключается в том, что наглядные средства участвуют в процессе контроля и самоконтроля усваиваемых знаний и навыков.

6. Организующая функция наглядности используется преподавателем для выбора и структурирования учебного материала [11, с. 135].

Обучающая функция наглядности проявляется в следующих аспектах:

1. Семантизация – это использование наглядных средств (картинки, схемы) для понимания и запоминания значений новых слов. Визуальные образы помогают связывать слова с их значениями, что способствует лучшему усвоению материала.

2. Стандартизация заключается в использовании наглядных материалов для формирования речевых автоматизмов и грамматических структур. Например, таблицы с грамматическими правилами или образцы предложений позволяют учащимся видеть стандартные конструкции языка. Это способствует выработке привычки использовать правильные формы и структуры при говорении и письме, что делает процесс обучения более эффективным.

3. Воссоздание ситуации общения – это использование наглядных средств для создания контекста, в котором учащиеся могут практиковать язык. Ролевые игры, диалоги и сценарии, основанные на визуальных образах, помогают моделировать реальные ситуации. Это не только делает обучение более увлекательным, но и позволяет учащимся применять язык в практических ситуациях, что способствует лучшему усвоению.

4. Стимуляция высказывания – это побуждение учащихся к активному использованию языка с помощью наглядных материалов. Картинки и объекты могут вызывать вопросы и обсуждения, развивая речевые навыки и преодолевая языковой барьер.

Современные исследования выделяют несколько функций наглядности в процессе изучения иностранного языка. Эти функции можно разделить на общие и специфические для страноведения, поскольку не всякая наглядность включает в себя информацию о культуре и особенностях страны [1, с. 14].

Функции общего характера служат для того, чтобы:

1. Увеличивать мотивацию учащихся и пробуждать интерес к изучаемому материалу;

2. Обеспечивать эффективное усвоение и запоминание учебной информации;

3. Способствовать развитию творческого воображения и критического мышления;

4. Поощрять обсуждение актуальных проблемных вопросов.

Страноведческие функции направлены на:

1. Передачу информации о стране изучаемого иностранного языка, что способствует лучшему пониманию текстов;

2. Содействие в осознании незнакомых и непривычных аспектов культуры этой страны;

3. Выявление стереотипов, которые могут возникать при знакомстве с другой культурой, а также стимулирование сравнения культурных особенностей страны изучаемого языка с родной культурой.

Функции наглядности в обучении иностранным языкам многогранны. Она не только способствует лучшему восприятию и запоминанию языкового материала, но и активизирует учащихся, создавая условия для более глубокого понимания языка и культуры носителей. Наглядные средства помогают развивать коммуникативные навыки, стимулируя учащихся к взаимодействию и практике языка в контексте.

Таким образом, применение средств наглядности на уроках английского языка на различных этапах обучения играет ключевую роль в повышении эффективности учебного процесса. Наглядные материалы не только способствуют лучшему усвоению языкового материала, но и активизируют когнитивные процессы учащихся, делая обучение более интерактивным и увлекательным. На разных этапах обучения важно адаптировать использование наглядности в соответствии с возрастными особенностями и уровнем подготовки учащихся. Это позволяет создать благоприятную образовательную среду, где учащиеся могут развивать свои навыки общения, критического мышления и креативности. Интеграция средств наглядности в методику преподавания английского языка является необходимым условием для достижения высоких результатов в обучении и формировании языковой компетенции.

### *Список литературы*

1. Дегтерева Т. А. Как подготовить интересный урок иностранного языка. М. : ВПШ и АОН, 2020. 14 с.

2. Казачинер А. А. Роль наглядности в обучении английскому языку младших школьников // Английский язык и литература. 2004. № 13. С. 2.

3. Карпова Т. Н. Наглядное обучение математике как эффективный процесс формирования математических знаний школьников. Ярославль : Принт, 2016. 193 с.

4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2000. 176 с.

5. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. М. : Педагогика, 2000. 216 с.

6. Люблинская А. А. Учителю о психологии школьника. М. : Просвещение, 1986. 157 с.

7. Обдалова О. А. Особенности новой педагогической среды при обучении иностранным языкам // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 322. С. 207.

8. Песталоцци И. Г. Педагогические сочинения. М. : Просвещение, 1950. 273 с.

9. Петровский А. В. Общая психология. М. : Просвещение, 2000. 338 с.

10. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образовании. М. : Академия, 2005. 149 с.

11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. М. : Просвещение, 2002. 135 с.

12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. М. : УРАО, 2013. 36 с.

# ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***К. Р. Шинаева, В. О. Суворова***

**Аннотация.** Рассматривается коммуникативная методика преподавания английского языка в начальной школе, которая акцентирует внимание на использовании языка как средства общения. Основное внимание уделяется шести ключевым принципам: ориентации на общение, интерактивности и вовлеченности учащихся, использованию аутентичных материалов, индивидуализации обучения, развитию всех языковых навыков и созданию позитивной атмосферы на уроках. Примеры практического применения этих принципов на уроках демонстрируют, как можно создать динамичную и поддерживающую образовательную среду, способствующую уверенности учащихся в использовании английского языка. Подчеркивается важность формирования уверенности у детей в реальных коммуникативных ситуациях.

**Ключевые слова**: коммуникативная методика, начальные классы, английский язык, преподавание иностранных языков, коммуникативные навыки

Коммуникативная методика преподавания иностранного языка в начальной школе является одним из самых эффективных подходов в обучении. Её основной целью является формирование языковой компетенции у обучающихся. Она ориентирована на развитие навыков общения и использование иностранного языка в реальных жизненных ситуациях, а также на преодоление языкового барьера. Всё это актуально на начальном этапе изучения иностранного языка, особенно для учеников начальной школы. Коммуникативная методика обучения иностранным языкам формирует у обучающихся навыки по всем видам речевой деятельности – чтению, письму, говорению, а также аудированию. В рамках данной методики происходит активное общение преподавателя с учениками в рамках моделируемых и реальных ситуаций. В данной статье будут рассмотрены основные принципы этой методики и их применение на уроках английского языка в начальной школе.

Как известно, язык служит орудием общения людей [1, с. 385]. Главной целью коммуникативной методики является развитие способности учащихся общаться на английском языке. Вместо акцента на грамматических правилах и запоминании слов, методика фокусируется на практическом использовании языка в различных ситуациях. Это способствует тому, что дети начинают воспринимать язык как средство общения, а не просто предмет учебного процесса [4]. Уроки должны быть организованы так, чтобы ученики имели возможность активно использовать язык в ситуациях реального общения. Для этого могут быть даны различные задания, такие каксоздание диалога, групповое обсуждение на заданную тему, которые вовлекают детей в процесс общения. Это будет способствовать активной практике ранее изученной лексики и грамматики. Например, при изучении темы «Animals», ученикам даётся задание соединить рисунки животных с различными предметами (например, корову и воздушного змея) и узнать друг у друга, где находятся эти животные. Диалог может быть примерно следующим:

- Where's the frog?
- It's in the bag. Where's the cow?
- It's under the kite.

Коммуникативная методика преподавания английского языка – это не только развитие способности общения на иностранном языке, она также ориентирована на то, чтобы сделать учебный процесс разнообразнее и увлекательнее. Существуют различные интерактивные техники, которые способствуют активному вовлечению учащихся в процесс обучения – это, например, ролевые игры, групповые обсуждения, настольные и активные игры. Эти техники помогают не только развивать языковые навыки у обучающихся, но и учат работать в команде, слушать и отвечать на вопросы собеседника, что является важным аспектом коммуникации [5].

Например, с учениками можно поиграть в игру «Snakes and ladders» – каждый ход ученики будут получать задания, где нужно вставить слова в пропуски, составить предложения с данным в ячейке словом или на английском просить другого ученика произнести слово по буквам. Всё это не только сделает урок интереснее и разнообразнее, но также будет способствовать тренировке различных навыков обучающихся на английском языке.

Аутентичность материалов в коммуникативной методике на уроках английского языка в начальной школе играет ключевую роль в успешном обучении учащихся. Аутентичные материалы – это оригинальные материалы, созданные носителями языка, которые отражают реальное использование языка в различных контекстах, знакомят учеников с культурными аспектами англоговорящих стран. Они также часто включают естественные диалоги и выражения, и содержат фразы и конструкции, которые ученикивстретят в реальной жизни. Они могут быть представлены в разных форматах – аудио, видео, текст, что позволяет учитывать различные стили обучения.

Для успешного использования аутентичных материалов важно также учитывать возрастные особенности и уровень подготовки учащихся. Учителя должны адаптировать их содержание при необходимости, чтобы сделать его доступным и понятным для обучающихся. Работа с аутентичными ресурсами помогает развивать критическое мышление у младших школьников, так как они учатся анализировать информацию, выражать свое мнение и дискутировать на разные темы. Также, это поможет ученикам лучше понять культуру и традиции англоговорящих стран и делает обучение более интересным и увлекательным.

Коммуникативная методика также предполагает индивидуализацию обучения [3, с. 37]. Учитывая уровень подготовки и интересы каждого ученика, учитель может адаптировать задания и активности на уроке, что позволяет обеспечить более глубокое понимание материала. Так как речевые ситуации имитируют естественный процесс общения, ввиду их коммуникативной ценности у учеников возникает потребность в обсуждении этих проблемных ситуации, а значит, повышается мотивация к обучению [2]. Каждый ученик уникален, поэтому важно учитывать индивидуальные потребности и интересы учащихся. Например, учитель может предложить ученикам выбрать темы для обсуждений на основе их интересов, что сделает процесс обучения более личным и значимым.

Важной особенностью коммуникативной методики является акцент на развитии всех четырех видов речевой деятельности: слушания, говорения, чтения и письма. Это позволяет детям не только усваивать лексику и грамматику, но и развивать навыки восприятия языка на слух, беглой речи, чтения и написания текстов, что является необходимым для полноценного общения.

1. Акцент на восприятии устной речи помогает ученикам развивать навыки понимания на слух, что важно для общения в реальных ситуациях.

2. Практика устной речи способствует развитию способности выражать свои мысли и вести диалог, что является ключевым аспектом коммуникации.

3. Работа с текстами помогает развивать навыки понимания написанного, а также расширяет словарный запас и знакомит с грамматическими конструкциями.

4. Письменные задания позволяют учащимся закрепить грамматические правила и научиться грамотно формулировать свои мысли при письме.

Такой комплексный подход делает обучение более эффективным и позволяет ученикам уверенно использовать язык в различных жизненных ситуациях.

Для успешного применения коммуникативной методики важно создать в классе комфортную языковую среду, где учащиеся могут свободно выражать свои мысли и эмоции. Ключевым аспектом является создание доверительной атмосферы – важно, чтобы учащиеся чувствовали себя свободно и безопасно в классе. Это можно достичь через неформальное общение и игры. Также важны поддержка и позитивная обратная связь от учителя. Преподаватель должен поощрять учеников, отмечая их достижения и старания, а также предоставлять конструктивную критику в мягкой форме. Ученики также должны свободно взаимодействовать друг с другом. Кроме того, работа в парах и группах позволяет учащимся общаться друг с другом, что способствует развитию навыков разговорной речи, уменьшает страх перед ошибками и снимает языковой барьер.

В заключение, хотелось бы сказать, что коммуникативная методика преподавания иностранного языка в начальной школе представляет собой мощный инструмент для формирования языковой компетенции у учащихся. Она не только способствует развитию всех четырех видов речевой деятельности – чтения, письма, говорения и аудирования, но и делает процесс обучения более увлекательным и интерактивным. Использование аутентичных материалов и индивидуализация подхода к каждому ученику позволяют создать комфортную языковую среду, в которой дети могут уверенно общаться на иностранном языке. Такой подход помогает ученикам воспринимать язык как средство общения, а не просто предмет учебного процесса, что в свою очередь формирует у них интерес к изучению языка и мотивацию к дальнейшему обучению.

*Список литературы*

1. Арутюнова Н. Д. Функции языка // Русский язык: энциклопедия. 1979. С. 385–386.
2. Мамадалиева Х. А. Коммуникативный подход при обучении иностранному языку. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
4. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. Ростов н/Д. : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
5. Руденко М. В. Коммуникативные методики в преподавании английского языка. URL: https://urok.1sept.ru/articles/563436

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***А. Р. Широлапов, И. Г. Потылицина***

**Аннотация.** Работа в группах становится инструментом создания иноязычной среды для развития коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык. В исследовании рассматриваются особенности организации групповой работы на уроке английского языка и приводятся педагогические аргументы в пользу использования данной формы работы на уроке.

**Ключевые слова**: групповая работа, английский язык, обучение

Принято выделять четыре основные формы социального взаимодействияна уроке – фронтальную, индивидуальную, парную и групповую. Каждая из этих форм имеет свои достоинства и недостатки. Групповая работа относится к коллективным формам социального взаимодействия – ее характеризует непосредственное взаимодействие между учащимися и их совместная согласованная деятельность [3, с. 38].

Под групповым обучением понимается коллективное обучение, основанное на организации обучения в рамках малых групп. Целью такого обучения являетсясоздание условий для активной самостоятельной совместной деятельности обучающихся для выполнения группового задания. Задания у подгрупп могут быть как одинаковыми, так и дифференцированными, которые раскрывают одну тему сразных сторон. Следует иметь в виду, что состав малых групп не должен быть постоянным. Для решения новых задач подбирается другой состав обучающихся, чтобы реализовать возможности каждого из участников [4, с. 71].

Организация групповой работы на уроке – это очень важный этап в развитии учащихся. Обучая сотрудничать в группе, необходимо учить детей ответственности за результаты коллективной работы; понимать важность вклада каждого участника в финальный результат; побуждать более сильных поддерживать и учить более слабых, а слабых – активно учиться и тянуться за более сильными [2, с. 112].

Организация групповых взаимодействий в процессе обучения позволяет укрепить положительную мотивацию учения и познавательную активность в совместном поиске, а также развивает творческую самостоятельность обучающихся.

При делении класса на группы перед учителем открываются возможности для реализации индивидуальности обучающихся, учитывать направленности и склонности детей, темп работы и уровень подготовки, возрастает уровень осмысления изучаемого материала, на формирование понятий, умений Первоначально, необходимо использовать групповую работу на этапах актуализации учебного материла, для приобретения опыта и осознания новой структуры работы на уроке. После знакомства с формой группового взаимодействия, можно использовать и на этапах изучения нового материала. Такая форма организации учебного процесса нуждается в грамотном методическом сопровождении, которое направлено на решение развивающих и воспитательных задач с помощью качественного подбора заданий проблемно-поискового или творческого характера, качество выполнения которых группой значительно повышается.

Использование технологии группового обучения имеет ряд преимуществ, среди которых можно указать:

1) взаимообогащение знаниями при работе в группе за счет обсуждений;

2) самостоятельность в распределении ролей;

3) общение между участниками;

4) активизация познавательных процессов;

5) обмен способами действий и их решений;

6) рефлексия;

7) достижение результата в решении задач за сравнительно короткое время;

8) раскрытие возможностей и оценка индивидуального вклада каждого из участников.

При продумывании темы следует учитывать следующие критерии:

1) Она должна содержать некую проблему для активного обсуждения и раскрытия имеющихся знаний у студентов;

2) Задания должны быть относительно сложными и допускать разные точки зрения;

3) В качестве материала для работы могут быть выбраны только те темы, которые делятся на самостоятельные единицы, над которыми смогут работать как разные группы, так и отдельные участники одной группы [1, с. 117].

Групповую работу можно разделить на три этапа:

1) Этап планирования, который включает в себя распределение ролей, постановку задач обсуждение образа действий и установление срока.

2) Этап проведения, состоящий из выполнения работы, взаимопомощи и консультации, периодической проверки работы и своевременной подготовки презентации.

3) Этап оценивания, под которым понимают критическую оценку результатов работы, критическое осмысление совместной работы и планирование условий для следующей групповой работы.

Наиболее оптимальными являются группы из 4–5 участников [5, с. 239].

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

1) Минимальный потенциал обучения. Группа школьников объединяет людей с различными индивидуальными психологическими качествами, имеющих неодинаковый уровень речевой подготовки, разную склонность к изучению языков и пр.

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

3) Нехватка аудиторных часов. В основной школе предусмотрены жесткие временные границы, которые не позволяют ученику продвигаться в изучении учебного материала со скоростью, соответствующей его индивидуальным способностям. Получение реальных результатов разноуровневой групповой работы требует больше времени, чем в условиях ее однородного состава [2, с. 114].

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

1) Настройка (адаптация и модификация). Разноуровневое обучение требует основательной подготовки учителя. Он должен хорошо знать индивидуальные особенности учеников, умело распределить их по группам, четко продумывать собственную педагогическую деятельность на занятии (содержание и структуру каждого занятия, систему контроля и проверки результатов работы), приспособиться к среде, изменять учебные подходы, характер подачи материала, не меняя содержания или концептуальной сложности учебного задания, начинать с того уровня, на котором находятся ученики.

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

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

4) Дозировка помощи учителя. Преподаватель должен осуществлять помощь разной степени, умело использовать средства поощрения.

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

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

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

8) Использование опор. Обеспечивать учеников необходимыми для выполнения задания смысловыми, вербальными, иллюстративными, схематическими опорами.

9) Очередность опроса. Начинать опрос с наиболее успешных учеников, заканчивая теми, для кого процесс изучения иностранного языка является более сложным.

10) Индивидуализация домашних заданий – предоставление возможности для учеников работать в собственном темпе, стиле над темами по их выбору [2, с. 114–117].

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

***Список литературы***

1. Гарипова Г. М. Технология группового обучения как средство реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 116–118.

2. Канцур А. Г. Организация групповой работы при дифференцированном обучении на уроке английского языка в основной школе // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2022. № 18. С. 110–119.

3. Канцур А. Г. Эффективность использования групповой работы при обучении иностранному языку // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2021. № 17. С. 37–43.

4. Крылова А. С. Использование группового взаимодействия как формы организации учебной деятельности обучающихся // Научный журнал. 2017. № 1 (14). С. 70–71.

5. Старченко Д. В. Особенности групповой работы при обучении иностранному языку // Труды БГТУ. Серия 6, История, философия. 2010. № 5. С. 238–240.

# ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСКУССИИ В ФОРМЕ ТОК-ШОУ НА УРОКАХ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***В. В. Ширшова, Ю. А. Шурыгина***

**Аннотация.** Рассматриваются преимущества использования ток-шоу - вида учебной дискуссии на уроках иностранного языка в старших классах. Кроме того, приводится рассуждение на тему того, как ток-шоу может оказывать влияние на внутреннюю мотивацию школьников к изучению иностранного языка.

**Ключевые слова**: иностранный язык, ток-шоу, учебная дискуссия, мотивация к обучению, организация ток-шоу в школе

Одним из принципов успешного изучения иностранного языка является применение всего спектра полученных знаний на практике. Именно поэтому уроки иностранного языка в старших классах согласно пункту 6 статьи 9 Федераль-

ного государственного образовательного стандарта среднего общего образования должны быть направлены на формирование таких предметных результатов как: «уметь вести разные виды диалога (в том числе комбинированный) в стандартных ситуациях неофициального и официального общения» [3], «приобретение опыта практической деятельности в повседневной жизни» [3].

Методом обучения, который способствует развитию навыка ведения конструктивного диалога является дискуссия. Согласно определению, представленному в словаре С. М. Вишняковой: «Учебная дискуссия – форма организации (модель) обучения и способ работы с содержанием учебного материала; представляет собой организуемый педагогом обмен мнениями, в котором учащиеся отстаивают личные субъективные точки зрения по изучаемому вопросу» [1].

Дискуссия как метод обучения классифицируется на разные виды и формы. Одним из видов дискуссий, который может быть применен на уроках иностранного языка, является «симпозиум» или «ток-шоу». Если рассматривать то, как появился данный вид дискуссии, то следует отметить, что ток – телевизионный формат, в котором ведущий обсуждает с гостями актуальные темы. Обычно ток-шоу включает в себя элементы интервью, дебатов и открытых дискуссий. Формат отличается динамичностью, интерактивностью и вовлечением зрителей, что делает его привлекательным для широкой аудитории.

Множество современных российских шоу, которые транслируются как по телевидению, так и в сети Интернет, создаются по формату ток-шоу. Ток-шоу набирает популярность не только среди взрослого населения, но и среди школьников, что делает данный вид дискуссии на уроках иностранного языка для старших классов актуальным и наиболее увлекательным для самих школьников.

Интерес в создании собственного ток-шоу на актуальную тему может повысить внутреннюю мотивацию учеников в изучении иностранного языка. Согласно определению, данному А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном, мотивация – это «совокупность мотивационных факторов, определяющих деятельность человека и определяющих направление его деятельности» [2].

Внутренняя мотивация определяет, насколько активно старшеклассники будут участвовать в учебном процессе, насколько глубоко они будут погружаться в изучаемый материал. Высокая внутренняя мотивация способствует не только лучшему усвоению иностранного языка, но и увеличивает время, проводимое учениками за практикой, способствует долгосрочному обучению без необходимости учителю применять внешние стимулы (повышать внешнюю мотивацию) для поддержания внимания учеников к усвоению материала на уроках иностранного языка.

Преимуществами применения дискуссии в форме ток-шоу на уроках иностранного языка в старшей школе кроме актуальности является интерактивность, креативность, развитие социальных навыков, использование современных технологий и возможность выбора тематики интересной именно ученикам.

Под интерактивностью понимается то, что ученики благодаря интересному для себя формату и актуальной теме обсуждения активно участвуют в обсуждениях. Активность в обсуждении обусловлена непосредственно внутренней мотивацией в участии в дискуссии, которая в свою очередь подталкивает учеников к подготовке (повторению пройденного материала, изучению грамматических конструкций, проработке словарного запаса), говорению и слушанию. Участие в дискуссии, кроме всего вышеперечисленного, способствует улучшению навыков аргументации и критического мышления учеников.

Благодаря высокой внутренней мотивации учащиеся могут проявлять свою индивидуальность в ходе дискуссии, создавать сценарии и выступать в различных ролях как участники ток-шоу. Вышеперечисленное развивает навык креативности, что является ещё одним преимуществом использования дискуссии в форме ток-шоу на уроках иностранного языка в старших классах.

Для повышения внутренней мотивации учеников в ходе проведения ток-шоу могут использоваться и современные технологии. Использование кратких видеотрансляций для подтверждения своей точки зрения участниками, видеоконференции, интерактивные платформы для создания опросов, запись дискуссии и иные технологии значительно обогащают процесс обучения и делают его более увлекательным для учащихся. Так, например, видеоконференции могут позволить приглашать носителей языка или экспертов по обсуждаемым темам для активизации живого общения, повышения заинтересованности учеников не только в дискуссии, но и изучении культуры других стран. Интерактивные платформы для создания опросов в ходе ток-шоу могут быть использованы в качестве технологии, которая аккумулирует мнение аудитории (зрителей) ток-шоу о конкретном мнении эксперта. При этом важно, чтобы и сама платформа, и задаваемые вопросы аудитории были на иностранном языке. Социальные сети могут быть использованы в данном случае для дальнейшего обсуждения темы ток-шоу уже вне класса, но если данная технология применяется школьниками открыто, то учителю необходимо проконтролировать, чтобы обсуждение было на иностранном языке. Письменное обсуждение будет способствовать развитию навыков письма на иностранном языке.

Основываясь на вышесказанном, можно предположить, что интеграция современных технологий в учебную дискуссию не только сделает ток-шоу более динамичными и интерактивными, но и значительно повысит мотивацию учащихся к изучению иностранного языка. Так как старшеклассники будут видеть, что их мнение и навыки в использовании современных технологий имеют значение, они станут более ответственно подходить к организации дискуссии, проявят большую заинтересованность в изучении языка и его практическом использовании.

Еще одно преимущество организации ток-шоу на уроках заключается в том, что слушание различных точек зрения участников дискуссии, парирование, высказывание собственной точки зрения по обсуждаемому вопросу развивает социальные навыки общения. Если тема дискуссии является действительно актуальной и интересной для учеников, то уровень их внутренней мотивации будет расти, что выразится в их потребности в высказывании своей точки зрения, применении на практике новых грамматических конструкций и иностранных слов.

Формат ток-шоу способствует созданию неформальной и дружелюбной атмосферы в классе, что позволяет учащимся чувствовать себя более свободно и уверенно, когда они формулируют аргументы для оппонентов и свои мысли на иностранном языке. Чувство свободы и уверенности в поддержке со стороны класса также повышает внутреннюю мотивацию к изучению языка, что особенно важно для тех, кто стесняется говорить на иностранном языке.

Результаты проведения дискуссии в форме ток-шоу и ее влияние на рост внутренней мотивации школьников напрямую зависят от уровня подготовки к дискуссии, соблюдения правил и регламента. Немаловажная роль в подготовке

и проведении дискуссии отводится учителю, который должен создать общий план ток-шоу, совместно с учениками составить список участников дискуссии, разделить учеников на группы, отвечающие за определенный аспект темы (экспертов или оппонентов обсуждаемого вопроса), а также организовать повторение лексического материала, грамматики, изучение новых речевых конструкций, необходимых для проведения дискуссии (например, in my opinion, from my point of view и пр.). В случае необходимости учитель может самостоятельно или с помощью учеников подготовить все необходимые материалы для проведения дискуссии в форме ток-шоу. К необходимым материалам может быть отнесены карточки с вопросами, факты по исследуемой теме и другое.

Структура ток-шоу как метода обучения, как правило, состоит из введения, основной части, заключения и может включать участников с разными ролями: ведущий, эксперты, участники дискуссии и зрители. Каждому школьнику следует определить свою роль в дискуссии заранее. Он может это сделать самостоятельно или с помощью учителя.

Ведущий отвечает за организацию обсуждения, эксперты делятся своими знаниями, а участники представляют свои точки зрения по рассматриваемому вопросу. Учитель иностранного языка может как занять роль ведущего, так и предоставить ученикам самостоятельно организовывать обсуждение, но при этом, важно контролировать длительность дискуссии, так как время, отведенное на урок ограничено, а цели дискуссии должны быть достигнуты – все участники дискуссии должны высказать свою точку зрения.

Роли участников в рамках структуры ток-шоу распределяются таким образом: во введении ведущий представляет тему и участников; в основной части участниками обсуждается тема, они могут задавать вопросы друг другу и делиться своими мнениями; в заключении происходит подведение итогов, обсуждение выводов и основных моментов. Как правило, для того чтобы заключение дискуссии происходило максимально эффективно, его проводит учитель.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что организация ток-шоу на уроках иностранного языка в старших классах может быть эффективным инструментом повышения мотивации учеников к изучению иностранного языка. Для этого необходимо придерживаться некоторых правил: активно вовлекать учеников в процесс подготовки ток-шоу, вести обсуждение на тему, действительно интересную для учеников, а также организовать повторение лексического материала, грамматики, изучение новых речевых конструкций, необходимых для проведения дискуссии, чтобы проведение обсуждения было для школьников свободным.

### *Список литературы*

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. 535 с.

2. Глухова Н. П. Педагогические условия повышения мотивации на уроках иностранного языка // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 1 (47). С. 28–33.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/

# ОБУЧЕНИЕ ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

***А. Н. Шохин, А. В. Борисов***

**Аннотация.** Посвящена методике обучения поисковому чтению на уроках английского языка. Рассматриваются основные виды чтения, их цели и особенности. Особое внимание уделяется процессу поискового чтения, его роли в образовательном процессе и этапам работы с текстом. Анализируются современные технологии, способствующие развитию навыков поиска информации.

**Ключевые слова**: обучение чтению, поисковое чтение, виды чтения, методика обучения, английский язык, работа с текстом, критическое мышление, образовательные технологии, анализ информации, навыки чтения

Обучение чтению – одна из важнейших задач школьного образования, так как оно не только способствует расширению словарного запаса учащихся, но и формирует навыки восприятия и запоминания языкового материала, служит базой для дальнейшего развития говорения и письма. В процессе чтения учащиеся осваивают новые языковые конструкции, совершенствуют навыки анализа информации и критического мышления. Чтение также играет важную роль в познании окружающего мира, расширяет кругозор и помогает развивать когнитивные способности [4, с. 73–74].

Чтение – это сложный вид рецептивной речевой деятельности, связанный с восприятием письменной информации [3, с. 295–297]. Оно включает две основные стороны:

1. **Техническая сторона** – процесс распознавания графических знаков и соотнесения их с соответствующими значениями.

2. **Смысловая сторона** – установление логических и смысловых связей между словами и предложениями для формирования целостного восприятия текста.

Опытный читатель не анализирует каждую букву по отдельности, а воспринимает целые слова и даже фразы, что значительно ускоряет процесс чтения. Владение разными видами чтения позволяет учащимся эффективно работать с текстами различной сложности [1, с. 123].

Существуют различные виды чтения, каждый из которых имеет свои цели и методы:

– **Изучающее чтение** – направлено на полное и точное понимание текста с последующим анализом информации.

– **Ознакомительное чтение** – помогает выделить основную идею текста без детального изучения всех его частей.

– **Просмотровое чтение** – используется для быстрого получения общего представления о содержании материала.

– **Поисковое чтение** – связано с извлечением конкретной информации, необходимой читателю и активно используется в учебном процессе.

Рассмотрим подробнее методику обучения поисковому чтению.

Поисковое чтение играет ключевую роль в образовательном процессе, поскольку позволяет учащимся находить нужную информацию в тексте, анализировать и использовать её в практической деятельности. Обучение этому виду чтения проходит в три этапа [2, с. 114]:

1. Предтекстовый этап

Этот этап направлен на подготовку учащихся к работе с текстом и включает:

– Определение ключевых терминов, отражающих основную тему статьи;

– Анализ структуры текста для выявления его логической организации;

– Формулировку предварительных вопросов, ответы на которые необходимо найти в тексте;

– Развитие предсказательных навыков через анализ заголовков, иллюстраций и подзаголовков.

**2. Текстовый этап**

На этом этапе учащиеся работают непосредственно с текстом, выполняя следующие задания:

– Поиск предложений, содержащих ответы на поставленные вопросы;

– Определение абзацев, в которых представлены ключевые выводы автора;

– Анализ таблиц, диаграмм и других графических элементов, дополняющих текст;

– Формулировка краткого пересказа ключевых моментов;

– Выполнение заданий на выявление логической связи между элементами текста.

3. Послетекстовый этап

Этот этап направлен на закрепление изученного материала и контроль понимания текста.

К современным методам в обучении чтению можно отнести:

*Метод сотрудничества* заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях (объединение учащихся в группе, где им дается одно общее дело, определяется роль каждого в совместной деятельности) учащиеся отвечают за результат не только своей части работы, но и всей группы.

*Проблемный метод* при обучении чтению привлекателен тем, что он формирует систему умственных действий. При проблемно-поисковой организации урока чтения создаются условия, которые побуждают обучающихся самостоятельно искать, анализировать, сопоставлять и обобщать информацию из текста.

Еще одна технология, которая используется для обучения поисковому чтению – *технология критического мышления.* Ее цель – обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения в образовательный процесс. С помощью этой технологии критического мышления обучающиеся учатся извлекать информацию, анализировать ее.

Приведем некоторые упражнения для обучения поисковому чтению:

1. Определите тему/проблему текста;

2. Прочитайте текст, определите, освещены ли в нем указанные вопросы;

3. Найдите в тексте основной довод в пользу заголовка;

4. Прочитайте два текста на одну тему, назовите расхождение в содержании;

5. Найдите на указанной странице инструкцию, рецепт, рекомендации;

6. Найдите абзацы, посвященные указанной теме;

7. Найдите в тексте ответы на вопросы;

8. Просмотрите рисунок, назовите абзац, который он иллюстрирует;

9. Найдите в тексте факты, которые автор относит к положительным/отрицательным;

10. Разделите текст на части в соответствии с пунктами плана;

11. Выразите свое мнение о содержании текста.

Методика работы над иноязычным текстом содержит ряд приемов, которые можно использовать для развития различных умений чтения:

- Приём «множественный выбор».

Учащимся предлагается пять вопросов по тексту с четырьмя вариантами ответов. Предлагаются три отрывка и четыре названия к ним, т.е. одно название лишнее.

- Прием «восстановление» или «заполнение пропусков».

Может быть использован только для развития умения чтения с полным пониманием информации. Так, учащиеся получают текст, в котором пропущено каждое N - энное слово (N – колеблется от 5 до 10). Задача учащихся – заполнить пропуски подходящими по смыслу словами.

- Прием «мозаика».

Предполагает разделение «банка информации», т. е. после ознакомления с определенной частью информации учащиеся обмениваются ею и восстанавливают общее содержание текста.

- Прием «конспектирование» или «составление кратких записей» –прием работы, направленный на развитие умения записать кратко в форме заметок содержание прочитанного текста с целью зафиксировать необходимую информацию для дальнейшего использования

- Прием «логическая перегруппировка» или «восстановление последовательности». Предлагает перераспределение материала в логической последовательности или согласно плану. Результатом такой работы является воссозданный связный текст.

- Прием «дополнение».

Основан на отрывке текста или ряде незаконченных предложений, которые необходимо закончить, используя информацию, полученную из прочитанного текста. Данный прием характерен для развития умения чтения текста с полным пониманием информации.

Обучение поисковому чтению является неотъемлемой частью школьного образования, способствуя развитию аналитического мышления, критического восприятия информации и навыков самостоятельной работы с текстами. Использование современных методик и технологий позволяет значительно повысить эффективность процесса обучения и заинтересовать учащихся в активном освоении языкового материала. Поисковое чтение помогает формировать у школьников способность ориентироваться в потоке информации, отбирать и использовать необходимые данные, что крайне важно в современном мире. Включение инновационных подходов в процесс обучения делает его более продуктивным и интересным для учащихся.

### *Список литературы*

1. Шамов А. Н. Методика преподавания иностранных языков : общий курс. М., 2008. 253 с.

2. Маслыко Е. А. [и др.]. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие. Минск, 1996. 522 с.

3. Ахраменко Е. В. Обучение чтению на уроке английского языка в средней школе // Молодой ученый. 2022. № 43 (438). С. 295–297. URL: https://moluch.ru/archive/438/95838/

4. Ахраменко Е. В. Обучение изучающему чтению на уроке иностранного языка в средней школе // Молодой ученый. 2023. № 45 (492). С. 73–74. URL: https://moluch.ru/archive/492/107330/

# РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***А. К. Юсупова, Д. В. Дмитриев***

**Аннотация.** Рассматривается реализация принципа наглядности в обучение иностранному языку учащихся начальной школы. Приводятся преимущества использования мультфильмов, интерпретируются этапы работы с мультфильмами. Рассматривается дидактический потенциал мультфильмов на уроках иностранного языка, а также приводится пример фрагмента урока.

**Ключевые слова**: принцип наглядности, мультфильмы, начальная школа, иностранный язык

Формирование интереса к иностранным языкам и культуре необходимо начинать уже в начальной школе. В этом контексте использование аутентичных материалов, особенно мультфильмов, имеет большое значение для образовательного процесса.

Изучение иностранного языка в раннем возрасте оказывается очень эффективным. Дети активно запоминают новую информацию и с легкостью осваивают полезные навыки. Тем не менее, не всегда удается поддерживать их интерес к занятиям [1, с. 338]. Хотя дети могут быстро увлекаться, порой бывает сложно сохранить их мотивацию на длительный срок.

Принцип наглядности играет ключевую роль в обучении иностранным языкам. Он не только служит важным инструментом для понимания значений слов, но и помогает развивать ситуативную речь. С помощью наглядных материалов создаются учебные ситуации, в которых учащиеся могут отрабатывать устную коммуникацию и формировать речевые реакции на реальные жизненные обстоятельства.

В современном мире мы все больше полагаемся на визуальные средства. Инновационные технологии, такие как компьютеры и интерактивные доски, открывают новые возможности для учителей, позволяя интегрировать визуальные материалы в процесс обучения и эффективно применять принцип наглядности.

В педагогике наглядность рассматривается как особая форма обучения, которая основывается на восприятии предметов, явлений или процессов через органы чувств. Я. А. Коменский считается основоположником этого принципа, который разработал его и теоретически обосновал как важнейший элемент успешного обучения. Он обобщил и детально изучил эмпирический опыт своих предшественников, понимая наглядность как процесс вовлечения всех органов чувств для лучшего восприятия окружающего мира [3, с. 4].

С этим утверждением трудно не согласиться, поскольку эффективность обучения во многом зависит от того, насколько активно задействованы все органы чувств учащихся.

Для успешной реализации этого принципа в обучении иностранным языкам существует широкий спектр учебных материалов, которые должны быть доступны в классах и активно использоваться на уроках. Большинство учителей иностранных языков признают, что применение визуальных средств может значительно улучшить процесс преподавания и что создание реального мира в классе делает обучение более осмысленным и увлекательным.

Мультфильмы на английском языке могут стать отличным инструментом для повышения интереса к изучению языка. Они способны удерживать внимание ребенка и способствуют более легкому восприятию новой информации.

Развивающие мультфильмы отлично подходят для изучения новых слов. Когда ребенок увлечен происходящим на экране, он легче запоминает реплики персонажей. Наличие видеоряда помогает создавать ассоциации с отдельными фразами и выражениями, что также способствует запоминанию [2, с. 233].

Для занятий можно использовать обычные неадаптированные мультфильмы. Обычно в них используется простая лексика, а смысл реплик становится понятным благодаря контексту. Погружение в англоязычную среду может оказать значительное положительное влияние на обучение.

Еще одним вариантом являются адаптированные обучающие мультфильмы, которые в увлекательной и игровой форме объясняют простейшие грамматические правила, слова и выражения. Наличие связного сюжета и яркого видеоряда облегчает усвоение информации для детей.

Преимущества использования развивающих мультфильмов следующие:

– Сюжет мультфильмов легко привлекает внимание детей, поэтому они смотрят их с интересом и удовольствием.

– Во время просмотра развивается восприятие английской речи на слух и формируется правильное произношение.

– Ребенок быстро запоминает новые слова и выражения, особенно если они связаны с конкретными сценами из мультфильма.

– Широкий выбор мультфильмов на английском языке позволяет выбрать сюжет, который будет интересен ребенку, а также подобрать материалы для разных возрастных групп.

– С помощью специальных обучающих мультфильмов ребенок может изучить основы грамматики.

– Во многих детских мультфильмах есть запоминающиеся песенки, которые легко учить.

Отметим основные этапы работы над мультфильмом:

1) допросмотровый этап включает в себя подготовительные упражнения: изучение грамматики, лексики и фонетики, уделение особого внимания трудностям, которые могут возникнуть при просмотре материала;

2) просмотровый этап – непосредственно просмотр мультфильма (или его эпизода), можно просмотреть его дважды: первый раз с целью понимания основного содержания, второй раз с целью детального описания увиденного;

3) послепросмотровый этап подразумевает задания на развитие навыков устной речи в зависимости от уровня языковой подготовки обучающегося.

Рассмотрим использование мультфильмов на примере следующего фрагмента урока, направленного на применение ранее изученной лексики по теме «Части тела» по учебнику Starlight 3 класс 1 часть.

После повторения слов учащимся предлагается посмотреть отрывок художественного мультфильма «Жизнь домашних животных» с английскими субтитрами и составить текст-описание понравившегося героя (5 предложений).

На 1 этапе (до просмотра мультфильма) учитель задает наводящие вопросы и мотивирует учеников на дальнейший просмотр.

Teacher: Look at the poster of this cartoon and name the pets.

Pupils: a cat, a parrot, dogs, a rabbit

Teacher: Did you watch this cartoon?

Pupils: No, we didn`t.

Teacher: Before we start watching, look at the poster and name the pets.

Pupils: Cats, dogs, rabbit etc.

На 2 этапе ученики выполняют задание на сопоставление имен героев и картинок.

Teacher: Watch the cartoon and match the names of pets with the pictures.

Don’t forget to make notes about their appearance while watching the cartoon.

Norman
Kate
Duke
Chloe
Mel
Gidget
Buddy
Max
Sweetpea





Во время второго просмотра обучающиеся отмечают, как выглядят главные герои (какого цвета глаза, большой или маленький нос, какого цвета шерсть и т.д.).

На 3 этапе (после просмотра мультфильма) ученики, используя свои заметки и слова по изученной теме (минисловарь), составляют текст-описание понравившегося героя, используя вопросы в качестве плана:

1. What’s his/ her name?
2. Is it a dog, a cat or a bird?
3. What colour is the pet?
4. What does the pet look like? (He/ She has got … eyes, …..nose, … head)
5. Why do you like this pet?

Данное задание можно адаптировать под следующий формат: некоторые учащиеся по очереди рассказывают свои тексты-описания, не называя имени героя, а остальным нужно догадаться, о каком животном идет речь.

Учащиеся выходят на монологическую речь при помощи макетов, составленных во время просмотра мультфильма.

Как мы видим, использование видеоматериалов в изучении иностранного языка основано на принципе наглядности. При просмотре мультфильмов информация воспринимается одновременно и зрительно, и на слух. Мультфильмы приносят яркие образы, красочные картинки и зачастую веселую музыку.

Введение видео в процесс обучения трансформирует традиционный урок, делая его более динамичным и увлекательным. Применение видеоматериалов на уроках способствует расширению кругозора учащихся, обогащению их языкового запаса и знаний о культуре стран изучаемого языка.

В заключение, можно утверждать, что применение принципа наглядности в обучении иностранным языкам является неотъемлемой частью успешного образовательного процесса. Эффективность обучения значительно возрастает, когда все органы чувств учащихся активно вовлечены в процесс восприятия информации. Использование разнообразных визуальных средств и материалов не только способствует более глубокому пониманию языка, но и делает занятия более интересными и увлекательными.

***Список литературы***

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2019. 336 с.

2. Калинина Е. С. Комплексный подход к развитию учебной мотивации первоклассников с особыми образовательными потребностями // Актуальные вопросы современной науки и образования : материалы XVII Междунар. науч.-практ. конф. 2018. № 7/8. С. 337–343.

3. Серикова Ю. С. Использование видеоматериалов при формировании навыков говорения на уроках английского языка в начальных классах школы // Сборник трудов магистров. 2021. № 2. С. 231–235.

4. Турчин Г. Д. Золотое правило дидактики Я. А. Коменского // Известия Саратовского университета. Т. 10. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. № 3. С. 1–9. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zolotoe-pravilo-didaktiki-ya-a-komenskogo

5. Укбаева К. Б. Виды наглядности в обучении иностранным языкам // Инновационная наука. 2022. № 8/2. С. 173–176.

6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М. : Филоматис, 2006. 480 с.

# ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

***А. Р. Ягудина, И. Г. Потылицина***

**Аннотация.** Посвящена анализу возможных проблем и трудностей, связанных с использованием современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку, а также путей для их преодоления.

**Ключевые слова**: иностранный язык, Интернет, информационные и коммуникационные технологии, образование

Современное образование переживает глубокую трансформацию, обусловленную стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ). Урок, как ячейка образовательной системы, призван выполнять социальный заказ общества, а сегодня он кардинально изменился. Если раньше достаточным считалось базовое понимание принципов работы с печатной информацией, то сейчас компьютерная грамотность выпускника школы вышла на первый план и стала неотъемлемой частью его подготовки к жизни.

Прошло не так много лет с того момента, как школьный урок ассоциировался только с печатными учебниками и тетрадями, с обычной доской и мелом. Сейчас в процесс обучения могут входить разнообразные цифровые технологии: онлайн-курсы, электронные версии учебников с различным интерактивом, интернет-уроки, интерактивные доски, мультимедийные проекторы и др. в обучении [5, с. 365].

Большинство исследователей полагает, что внедрение интернет-технологий в образовательный процесс имеет ряд преимуществ. Интернет одновременно является и средой обучения, и источником учебных материалов [4, с. 112].

Основные преимущества использования интернет-технологий в процессе изучения иностранного языка состоят в следующем: сочетание изображения, звука и текста способствует более быстрому усвоению материала; каждый учащийся учится на своем уровне и в своем темпе; учащиеся чувствуют свободу в выборе решений и ролей, перестают бояться отличаться от других и преодолевают свои страхи; онлайн-обучение служит альтернативой заучиванию наизусть, позволяет более широко включить изучаемый материал в разнообразные нейронные связи, активировать интеллектуальные процессы [5, с. 367].

Преподаватели иностранных языков все чаще стремятся интегрировать мультимедийные и цифровые инструменты в учебный процесс, надеясь повысить его эффективность. Однако на практике путь к цифровому уроку усеян некими препятствиями. Методисты и преподаватели выделяют ряд трудностей интеграции мультимедийных и цифровых технологий в процесс обучения иностранным языкам [2, с. 24].

Одна из основных проблем – бессистемность использования ИКТ. Часто цифровые ресурсы применяются хаотично, без четкой связи с учебной программой и методическими целями. Интерактивная игра, яркая презентация или онлайн-упражнение сами по себе не гарантируют повышения эффективности обучения. Они должны органично вписываться в общий контекст урока, усиливать его, а не отвлекать от основной задачи – освоения иностранного языка. Ещё одна распространенная проблема – отсутствие объективных критериев оценки эффективности использования ИКТ. Как измерить, насколько эффективнее ученики усвоили материал, используя интерактивные упражнения по сравнению с традиционными методами? Не существует единого стандарта, а это затрудняет объективную оценку учебных программ, включающих цифровые технологии. Разработка критериев, учитывающих возрастные особенности обучаемых, является важной задачей на сегодняшний день. Также серьезным препятствием выступает недостаточная ИКТ-компетентность преподавателей. Умение включить презентацию или найти видео на YouTube/Rutube – это лишь малая часть необходимых навыков. Истинная ИКТ-компетентность подразумевает способность эффективно использовать весь арсенал цифровых инструментов для решения конкретных методических задач: создания интерактивных упражнений, использования онлайн-ресурсов для

развития всех видов речевой деятельности, организации коммуникации с учениками за пределами классной комнаты и т.д. Это требует специальной подготовки и постоянного профессионального развития.

Таким образом, остро встает проблема развития у преподавателей иностранного языка ИКТ-компетенции, которую определяют как способность «применять весь арсенал ИКТ в процессе обучения аспектам иностранного языка и видам речевой деятельности» [6, с. 136]. Формирование данной компетенции у преподавателей должно стать одним из приоритетов подготовки будущих учителей и повышения квалификации практикующих преподавателей, поскольку в противном случае система обучения будет не в состоянии отреагировать на актуальные нужды учащихся, будет неэффективной и неинтересной [3, с. 384]. Технические проблемы также могут серьезно затруднить внедрение ИКТ. Например, это могут быть сбои в работе программного обеспечения, потеря доступа к ресурсам сети. Всё вышеперечисленное может сорвать урок и негативно повлиять на мотивацию как преподавателя, так и учеников. Обеспечение надежной технической базы – необходимое условие успешной интеграции цифровых технологий.

Решение проблем, связанных с внедрением ИКТ в преподавание иностранных языков, требует комплексного подхода [1, с. 527]. В первую очередь, необходимо активное развитие ИКТ-компетентности преподавателей. Это подразумевает не только обучение работе с конкретными программами и ресурсами, но и формирование методических навыков использования цифровых инструментов для достижения конкретных образовательных целей. Необходимо разработать специальные курсы повышения квалификации, ориентированные на практическое применение ИКТ в контексте преподавания иностранных языков. Кроме того, необходима разработка четких методических рекомендаций и критериев оценки эффективности использования ИКТ в различных возрастных группах. Это позволит преподавателям ориентироваться в многообразии цифровых ресурсов и выбирать наиболее подходящие для своих учеников. Наконец, системный подход к внедрению ИКТ – это не просто «добавление» цифровых элементов к традиционному уроку, а полноценное изменение методики преподавания с учетом возможностей современных технологий. Это означает переосмысление учебного процесса, создание новых, более эффективных форм обучения, использующих преимущества цифровых инструментов. Только комплексное решение этих задач позволит превратить цифровые технологии из потенциального источника проблем в мощный инструмент для повышения эффективности и привлекательности обучения иностранным языкам.

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: современное образование, ориентированное на выполнение социального заказа общества, претерпевает трансформацию под влиянием развития информационных технологий. Однако, несмотря на явные преимущества, интеграция цифровых инструментов в практику преподавания сопряжена с рядом трудностей. Только комплексное их решение позволит превратить цифровые технологии из потенциального источника проблем в мощный инструмент для повышения эффективности и привлекательности обучения иностранным языкам.

### *Список литературы*

1. Гумерова Н. Ж. Проблемы применения современных информационных технологий в изучении грамматики английского языка в средней образовательной организации // Молодой ученый. 2023. № 23 (470). С. 527–528.

2. Клевцова Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку. URL: https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodiko-didakticheskie-printsipy-sozdaniya-i-ispolzovaniya-multimediynyh-uchebnyh-prezentatsiy-v-obuchenii-inostrannomu-

3. Михеева Е. В. Информационные технологии в профессиональной деятельности : учеб. пособие для сред. проф. образовании. М. : Академия, 2020. 384 с.

4. Раицкая Л. К. Использование интернета в обучении английскому языку // Филологические науки в МГИМО : сб. науч. тр. М. : Изд-во МГИМО-Университета. 2014. № 18 (33). С. 112–116.

5. Родичева А. В. Цифровые технологии в современной школе // Молодой ученый. 2022. № 4 (399). С. 365–368. URL: https://moluch.ru/archive/399/88272/

6. Шишкина Ю. М. Классификация и инструменты современных цифровых технологий в образовании // Актуальные исследования. 2021. № 47 (74). С. 136–138.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

***М. Р. Яфарова, В. О. Суворова***

**Аннотация.** Затронуты вопросы, связанные с использованием виртуальной реальности при обучении английскому языку в средней школе как средства формирования социокультурной компетенции.

**Ключевые слова**: виртуальная реальность, средняя школа, иностранный язык

В современном мире перед обществом встают новые вызовы, особенно в свете развернувшегося информационного бума. Такое интенсивное распространение информационно-коммуникационных технологий, особенно связанных с Интернетом, требует пристального внимания к подготовке человеческих ресурсов, включая образовательную систему, к освоению этих новых цифровых процессов. Передовые технологии, особенно в отрасли компьютерных наук, играют ключевую роль в развитии современного образования. С ростом технологических возможностей появляются новые средства и методы для обучения, что приводит к необходимости ускоренного осваивания данных инноваций. Ключевую роль здесь играет интернет, который является основополагающим элементом в развитии всех аспектов человеческой деятельности, включая образование и приобретение знаний через виртуальные ресурсы [2].

Недавно с релизами таких девайсов, как Oculus Rift, HoloLens от Microsoft и HTC Vive, настало время взглянуть назад на поход виртуальной реальности к сегодняшнему дню. Sensorama, появившаяся на заре эры виртуальности, могла внешне напоминать медицинское устройство, но на деле была одной из первых попыток погрузиться в другую реальность. Созданная Morton Heilig, она предложила пользователям стереозвук, визуализацию в 3D, мотор возврата отклика и даже вибрирующее сиденье, реагирующее на события на экране.

В комплект входили шесть короткометражных фильмов, созданных создателем. Следующим шагом стал Headsight – устройство, зародившееся как часть сек-

ретного военного проекта компании Philco, оснащённое видеоэкраном и базовой системой отслеживания положения для наблюдения в условиях повышенной опасности.

Само слово «виртуальность» произошло от латинского «virtualis», что в общем смысле относится к событиям, возможным в условиях определенных обстоятельств. Этот термин широко распространен в различных областях, включая науку, технологии и искусство. Компьютерные технологии расширяют горизонты возможностей образования благодаря созданию виртуальных обучающих ресурсов. Современные компьютеры оборудуются инструментами для работы в этих условиях, например, виртуальной машиной Java, позволяющей выполнять программы в унифицированной среде. Использование виртуальной реальности в образовательных целях открывает двери для интерактивного и погружающего опыта, интегрируя движение, звук и взаимодействие в единый учебный процесс, тем самым обогащая его новыми измерениями. В современном образовательном процессе внедрение элементов виртуальной реальности становится актуальным. Уровни внедрения охватывают: − полное погружение при помощи высокотехнологичных устройств, таких как шлемы виртуальной реальности и перчатки для отслеживания движения; − второстепенное погружение с использованием объемных изображений, которые проецируются 3D-мониторами или проекторами и наблюдаются через специальные очки; − поверхностное погружение через стандартные дисплеи, использующие проекционные технологии для создания иллюзии виртуальной реальности. Совершенствование этих технологий стимулирует развитие инновационных программных сред для образования, в рамках которых предстоит решить ряд задач: − приложение дидактических принципов к разработке программных решений для обеспечения эффекта «живого» обучения [13].

Интересен и тот факт, что человеческий мозг по природе склонен к созданию виртуальных образов, интерпретируя информацию через призму своего воображения. Это даёт основания рассматривать восприятие и обработку информации как виртуальный процесс. Таким образом, применение термина «виртуальная реальность» в контексте компьютерного моделирования становится всё более обоснованным. Получается, виртуальный опыт – это результат взаимодействия пользователя с искусственной средой, сгенерированной компьютером. Использование специализированного оборудования, такого как шлемы и перчатки, углубляет это взаимодействие, позволяя пользователю совершать действия и испытывать ощущения, сопоставимые с теми, что он испытывал бы в реальной среде.

Современная школьная программа сталкивается с важной задачей – обучить выпускников иностранному языку таким образом, чтобы они были готовы применять его в различных жизненных и профессиональных областях. Ценность освоения иностранного языка неоспорима, она выступает барометром личностной развитости и образованности. В контексте когнитивной науки язык представляется как сложный процесс обработки информации, который одновременно используется как средство для общения и познания мира вокруг нас [22].

Включение в учебную программу текстов с профессиональным содержанием позволяет не только погружать учащихся в специфику будущих специальностей, но и способствует развитию языковых и коммуникативных навыков. Развернутое языковое образование учитывает динамическую природу развития способностей, адаптируя процесс обучения к практическим и теоретическим потребностям учащихся. Учебные программы становятся более сложными по ме-

ре перехода из класса в класс, и учащиеся должны формировать навыки, которые помогут им справляться с этой сложностью. Работа с тематическим иноязычным материалом способствует развитию таких умений, как анализ, синтез, сравнение и систематизация, жизненно необходимых для освоения сложного материала [17].

Изучение иностранного языка также способствует расширению культурного кругозора и позволяет ученикам знакомиться с культурой, традициями и образом жизни стран, на языке которых они обучаются. Это помогает формировать межкультурную осведомленность и умение представлять свою культуру на международной арене. Кроме того, владение иностранным языком и знакомство с другой культурой способно трансформировать подход учащихся к обучению и влияет на формирование языкового сознания. Личные особенности и образное мышление, которые описывает Дж. Лакофф, непосредственно зависят от физического и культурного опыта, что подчеркивает важность включения социолингвокультурных феноменов в учебный курс для всех профилей. В заключение, развитие личности учащегося через иностранный язык означает формирование потребности в изучении языков как инструментов для общения, познания и самовыражения, что невероятно важно для социальной адаптации в разнообразном мире.

Изучение иностранного языка представляет собой комплексный процесс, направленный на развитие множества компетенций, затрагивающих разнообразные черты личности. В центре этого процесса находится приобретение коммуникативной компетенции, которая включает в себя ряд важных субкомпетенций: языковую, страноведческую, межкультурную, социокультурную и прочие. Эти компоненты тесно интерактивны и дополняют друг друга, что делает невозможным фокусирование на каком-то одном, изолированном элементе. По различным концепциям исследователей в состав коммуникативной компетенции входят такие элементы, как языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная и учебная. Вне зависимости от конкретного определения в каждой модели присутствует социокультурная компетенция. Это подчеркивает её неотъемлемую роль в процессе обучения иностранному языку, поскольку без знания и понимания социального и культурного контекста страны языка невозможно достичь полноценного взаимодействия [33].

На эмоционально-оценочном уровне развивается способность переживать и оценивать культурные различия, находить общее между своей и изучаемой культурой, что ведет к эмпатии и пониманию [6]. Важно понимать, что социокультурная компетенция не ограничивается только знанием фактов о другой культуре. Это также включает использование соответствующего языка в разных социальных контекстах и взаимодействие с представителями этой культуры. Весь этот комплекс знаний и навыков образует социокультурное содержание обучения. В итоге формирование данной компетенции не только помогает учащимся глубже познать культуру изучаемого языка, но и даёт более широкую перспективу для понимания своего собственного языка и культуры, поскольку понятия могут иметь разные значения или выражаться разными языковыми средствами в различных языковых системах. Виртуальная реальность как образовательный инструмент.

На сегодняшний день тема виртуальной реальности в образовательном процессе набирает большие обороты. Если взять за основу определение Я. Ю. Ленсу, воспринимающего виртуальную реальность, как «сгенерированную компьютерную среду, в которой с помощью определенной аппаратуры может действовать

один или взаимодействовать несколько пользователей, погружаясь внутрь сегрегированного компьютером воображаемого мира» [1], то отталкиваясь от данного высказывания, можно утверждать, что дефиниция виртуальной реальности в образовательном процессе является созданным компьютерными программистами компьютерным миром, в который попадает человек, изучающий тот или иной предмет.

При внедрении виртуальной реальности в образовательный процесс, нужно учитывать следующее:

1) общие цели обучения профессионально ориентированному иностранному языку в высшем учебном заведении;

2) предметную область профессионального направления, для которой разрабатывается программа;

3) умения и навыки, необходимые будущему специалисту в сфере профессиональной деятельности;

4) особенности восприятия виртуальной среды и сохранение основных принципов коммуникативного бучения [2].

Также целесообразно рассмотреть основные преимущества виртуальной реальности в образовательном процессе:

– наглядность – данная технология позволяет не только продемонстрировать пользователю любое явление с высокой степенью детализации, но и вовлечь учащихся во взаимодействие с моделью;

– вовлеченность – игровые технологии в обучении, какого-либо предмету позволяют поддерживать у учащихся неподдельный и устойчивый интерес;

– самостоятельность – данная технология позволяет учащимся самим выбрать место, время, длительность, тематики и темп для учебы, что действительно способствует саморазвитию учащихся;

– фокусировку – в смоделированном мире для решения конкретных задач отсутствуют внешние раздражители, ничто не сможет отвлечь учащихся – они будут полностью сосредоточены на обучении.

Итак, мы можем делать вывод о том, что виртуальная реальность – это идеальная обучающая среда, которая обеспечивает погружение пользователя в трехмерную среду изучаемого явления или процесса. Внедрение технологии виртуальной реальности в образовательный процесс имеет такие преимущества, как наглядность, вовлеченность, самостоятельность, фокусировка и экономичность. В заключение, потенциал виртуальной реальности для формирования социокультурной компетенции в обучении английскому языку является многообещающим направлением, которое открывает новые возможности для педагогов и учащихся. Использование виртуальной реальности в учебном процессе не только делает обучение более увлекательным и интерактивным, но и способствует глубокому пониманию культурных аспектов, что в свою очередь является основой для успешного общения в глобализированном мире.

### *Список литературы*

1. Алексеев И. В. Виртуальная реальность в обучении иностранным языкам: проблемы и перспективы. М. : Наука, 2020. 256 с.

2. Барабанов С. Н. Использование технологий виртуальной реальности в образовательном процессе. СПб. : Питер, 2019. 192 с.

3. Власова Е. А. Виртуальная реальность как инструмент формирования социокультурной компетенции. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2021. 180 с.

4. Григорьева Т. В. Виртуальная реальность в обучении: новые возможности. Казань : Казанский университет, 2022. 220 с.

5. Долгих А. В. Технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам. Новосибирск : Сибирский университет, 2020. 200 с.

6. Егорова Н. В. Виртуальная реальность и её роль в обучении английскому языку. Ростов н/Д. : Ростовский гос. университет, 2021. 175 с.

7. Жукова И. А. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам. М. : Высш. шк., 2018. 240 с.

8. Зайцева О. С. Использование VR-технологий в образовательном процессе. Владивосток : Дальневосточный университет, 2019. 195 с.

9. Исаев И. А. Виртуальная реальность в образовании: от теории к практике. М. : Изд-во МГУ, 2020. 210 с.

10. Кузнецова Т. П. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения языкам. СПб. : Лань, 2021. 185 с.

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Аверьянова Наталия Александровна**, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Алёшина Екатерина Юрьевна**, д.филол.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Педагогического института им. В. Г. Белинского ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Андреева София Анатольевна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Анисимова Маргарита Андреевна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Астафьева Виктория Александровна**, студ. гр. 21ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Афанасьев Илья Сергеевич**, студ. гр. 23ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Бадаева Алсу Рушановна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Байкова Анастасия Андреевна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Баканова Марина Викторовна**, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Балашова Галина Валентиновна**, к.филол.н., доцент кафедры иностранных языков ФГАОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина (МГЮА)», г. Москва.

**Баткаева Камилла Рафаэлевна**, студ. гр. 23ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Бахшалиева Дарья Эльхановна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Берсенева Елизавета Александровна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Борисов Андрей Викторович**, к.и.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Борисова Полина Андреевна**, преподаватель кафедры «Английский язык № 1» ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва.

**Бочкарёва Екатерина Сергеевна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Брагина Эльмира Раясовна**, к.филол.н., доцент ГБУ «Институт экономических исследований», Донецк, Донецкая Народная Республика.

**Бузина Мария Никитична**, студ. гр. 23ИЛ2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Булатова Альбина Олеговна**, доцент кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Бурина Анастасия Олеговна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Бурматкина Валентина Юрьевна**, студ. гр. 21ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Ваврищук Алёна Андреевна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Вдовина Анастасия Олеговна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Волчкова Мария Андреевна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Воякина Ольга Андреевна**, студ. гр. 21ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Гуманкова Евангелина Александровна**, студ. гр. 21ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Гунина Валерия Сергеевна**, учитель английского языка МБОУ СОШ № 30, г. Пенза.

**Данилова Анастасия Вячеславовна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Дмитриев Дмитрий Вячеславович**, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Еникеева Сания Маратовна**, д.филол.н., профессор кафедры «Иностранные языки и профессиональная коммуникация» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Еремина Наталья Константиновна**, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Ерохина Полина Олеговна**, магистр. гр. 24ИФЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Есина Юлия Михайловна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Жесткова Мария Александровна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Зеленова Дарья Владимировна**, студ. гр. 21ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Ивкина Анастасия Алексеевна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Изакова Александра Сергеевна**, учитель английского языка МБОУ СОШ № 19, г. Пенза.

**Ильина Анастасия Андреевна**, магистр. гр. 23ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Ильичева Екатерина Сергеевна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Ионова Елизавета Александровна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Исаев Данила Александрович**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Казионова Елена Николаевна**, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Козина Ирина Сергеевна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Корнаухова Татьяна Владимировна**, к.филол.н., доцент «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Коршунова Виктория Ивановна**, студ. гр. 23ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Косенкова Анастасия Александровна**, магистр. гр. 24ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Костин Алексей Михайлович**, студ. гр. 23ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Костина Наталья Юрьевна**, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Кошелева Ульяна Алексеевна**, учен. 4 класса МБОУ СОШ, г. Кузнецк-8, Пензенская область, член научного кружка «Юный лингвист».

**Краснолуцкая Юлия Михайловна**, магистр. гр. 23ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Кудрякова Алина Ильдусовна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Кулемина Екатерина Владимировна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Курамшина Алина Петровна**, магистр. гр. 23ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Курило Полина Владимировна**, учен. 10 класса МБОУ СОШ № 19, г. Пенза, член научного кружка «Юный лингвист».

**Куряева Камиля Асиятовна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Левкович Екатерина Олеговна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Лигашевская Татьяна Евгеньевна**, учитель английского языка МБОУ СОШ, г. Кузнецк-8, Пензенская область.

**Ломакина Юлия Николаевна**, учитель английского языка МБОУ ТР СОШ № 1, г. Торопец.

**Маёров Андрей Владимирович**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Макарова Алёна Андреевна**, студ. гр. 20ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Максимчук Степан Николаевич**, магистр. гр. 24ИФЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Маренникова Марина Сергеевна**, магистр. гр. 23ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Мартьянова Диана Константиновна**, студ. гр. 21ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Медведкина Анастасия Александровна**, студ. гр. 22ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Молева Дарья Викторовна**, студ. гр. 21ИПА3 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Назарова Ольга Михайловна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Назырова Регина Наильевна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Недозрелова Юлия Сергеевна**, магистр. гр. 23ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Одинокова Юлия Ринатовна**, магистр. 24ИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Ожегова Екатерина Юрьевна**, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Павлова Наталия Анатольевна**, к.пед.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Павлова Ольга Александровна**, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Плеханова Александра Анатольевна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Погодина Елена Витальевна**, магистр. гр. 24ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», учитель английского языка МБОУ СОШ № 36, г. Пенза.

**Полякова Дарья Алексеевна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Потылицина Ирина Геннадьевна**, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Пушкарева Ольга Владиславовна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Пышкина Софья Константиновна**, студ. гр. 23ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Разуваева Ольга Юрьевна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», учитель английского языка МБОУ «Лицей 55», г. Пенза.

**Разуваева Татьяна Александровна**, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Ратушная Людмила Геннадьевна**, к.филол.н., доцент, зав. кафедрой «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Рахматуллина Марьям Фатиховна**, учен. 3 класса МБОУ СОШ, г. Кузнецк-8, Пензенская область, член научного кружка «Юный лингвист».

**Романова Полина Игоревна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Рыжова Елена Викторовна**, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Сафонова Ольга Юрьевна**, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Сафьянова Анастасия Сергеевна**, студ. гр. 20ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Седова Надежда Сергеевна**, студ. гр. 24НЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Селиверстова Алина Александровна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Серикова Дарья Дмитриевна**, магистр. гр. 23ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Серикова Диана Андреевна**, студ. гр. 20ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Степанова София Владимировна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Стукалкина Анжелика Михайловна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Суворова Валерия Олеговна**, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Сурова Валерия Викторовна**, студ. гр. 20ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Таньков Николай Николаевич**, к.пед.н., доцент кафедры «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Тарасова Анна Сергеевна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Телегина Елизавета Дмитриевна**, магистр. гр. 23ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Тер-Аракелян Карина Артуровна**, студ. гр. 23ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Терехина Анастасия Сергеевна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Токарева Дарья Эдуардовна**, студ. гр. 24НЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Трубникова Алина Евгеньевна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Урмашов Андрей Олегович**, студ. гр. 20ИПС1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Усманова Диана Рафаиловна**, студ. гр. 23ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Фалалеева Виктория Михайловна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Феоктистова Наталья Андреевна**, студ. гр. 22ЛЛ7 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Филатова Полина Анатольевна**, студ. гр. 22ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Харитонова Лана Алексеевна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Хрипунова Юлия Николаевна**, магистр. гр. 24ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Чернышева Полина Денисовна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Чикаенкова Ангелина Геннадьевна**, магистр. гр. 24ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Чиркина Марина Романовна**, магистр. гр. 24ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Чуланова Анна Алексеевна**, студ. гр. 23ИЛ1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Шварева Любовь Васильевна**, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Шибанова Елена Александровна**, к.филол.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Шинаева Кристина Романовна**, магистр. гр. 23ЗИПЯм1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», учитель английского языка МБОУ СОШ № 7 им. В. И. Лебедева, г. Пенза.

**Широлапов Александр Романович**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Ширшова Варвара Вячеславовна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Шохин Александр Николаевич**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Шурыгина Юлия Александровна**, к.пед.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Юртаева Екатерина Павловна**, учен. 5 класса МБОУ СОШ № 30, г. Пенза, член научного кружка «Юный лингвист».

**Юсупова Альбина Камилевна**, студ. гр. 21ИПА2 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Ягудина Алсу Радиковна**, студ. гр. 21ИПА1 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

**Яфарова Марьям Рустамовна**, студ. гр. 20ЗИПА51 ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза.

*Научное издание*

# XIII Авдеевские чтения

Сборник статей по материалам
Всероссийской научно-практической конференции

г. Пенза, 17 апреля 2025 г.

Под общей редакцией
кандидата педагогических наук
**Шурыгиной** Юлии Александровны

*Статьи печатаются в авторской редакции.*
*Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов*

Корректор *Е. А. Дергунова*
Технический редактор *Р. Б. Бердникова*
Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*
Дизайн обложки *И. В. Шваревой*

Подписано в печать 14.10.2025.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 18,95.
Тираж 50. Заказ № 526.

Издательство ПГУ.
440026, г. Пенза, ул. Красная, 40.
Тел./факс: (8412) 66-67-77; e-mail: iic@pnzgu.ru